

اندريه لوغال

التخلف المدرسي

ترجمة

يحيى الأعرام

التخلف المدرسي

سلسلة

زدني علما

- علم الجمال / دني هويسمان
- المذاهب الأدبية الكبرى / فيليب فان تيغيم
- الإنسان المتمرد / البير كامو
- النقد الجمالي / اندريه ريشار
- الحضارات الأفريقية / دنيز بولم
- ديكارت والعقلانية / جنفياف روديس لويس
- العلاقات الثقافية الدولية / لويس دولو
- البيبليوغرافيا / لويز نويل مالسكليس
- علم السياسة / مارسيل بريلو
- الإعلامياء / بيار ماتيلو
- سوسيولوجيا السياسة / غاستون بوتول
- الجمالية عبر العصور / اتيان سوريو
- فن تخطيط المدن / روبير اوزيل
- علم النفس التجريبي / بول فريس
- أصول التوثيق / جاك شوميه
- دينامية الجماعات / جان ميزونوف
- تاريخ العرقية / جان بواريه

قيمة التاريخ / جوزف هورس
سوسيولوجيا الصناعة / برنار موتيز
الماركسية بعد ماركس / بيار ومونيك فافر
الفيلسوف الغزالي / الدكتور عبد الأمير الأعسم
السلطة السياسية / جان ولیم لابیار
التعليم المبرمج / موريس دومونولان
سوسيولوجيا الحقوق / هنري برول
مدخل إلى التربية / غاستون ميالاريه
المعنى والعدم / الدكتور محمد الزايد
الفلسفة والتقنيات / جان ماري اوزياس
معرفة الغير / موريس كاربانتيه
تاريخ بابل / مارغريت روتن
معرفة الذات / ماري مادلين دافي
الجمالية الماركسية / هنري ارفون
فلسفة إنسانيون / كارل ياسبرس
نصير الدين الطوسي / الدكتور عبد الأمير الأعسم
عظمة الفلسفة / كارل ياسبرس
الصحة العقلية / فرنسوا كلوتيه
الخ... الخ...

اندريه لوغال

التخلف المذري

ترجمة

يحيى الأعرام

٧٤٧٦

منشورات عويدات
بيروت - باريس

جميع حقوق الطبعة العربية في العالم محفوظة لدار
منشورات عويدات
بيروت - باريس
بموجب اتفاق خاص مع المطبوعات الجامعية الفرنسية
Presses Universitaires de France

الطبعة الرابعة ١٩٨٩

الفصل الأول

التخلف الحقيقي والتخلف المغلوط

١ - عدم الكفاية العقلية والروائز التحليل المشخص

ليس من معيار لعدم كفاية الذكاء - حالياً وكقاعدة عامة - إلا التخلف المدرسي . ويظن المعلمون أنهم قادرون على تمييز دور العوامل الأخرى في الإخفاق وبالتالي عزل مسؤوليات الفكر نفسه . ولقد بحثوا منذ أمد بعيد عن دلائل أكثر يقيناً يمكن أن تكون - على الأقل - بمثابة تأكيدات ضرورية بكل معنى الكلمة . وبدأ بينه Binet وكأذه قد بلغ الوسيلة عندما أدخل مفهوم المعادلة العقلية والوسائل الموضوعية الخاضعة بقياسها ؛ والمعادلة العقلية (Q.I.) هي نسبة العمر العقلي إلى العمر الزمني ، والروائز

هي وسائل قياسها كميًا . ويقوم رائز بينه الذي نقحه
بنفسه ما بين عامي ١٩٠٥ - ١٩١١ ، وعدله تيرمان ،
على مجموعة من الاختبارات المختلفة حسب الأعمار^(١) .
ولم تكن الاعتراضات الكثيرة التي وجهت إلى السلم
الحاصل حائلًا دون استخدامه .

وإذا ما نظرنا إلى هذا السلم نظرة إحصائية ، أي
بتطبيقه على عدد كبير من التلاميذ ، فإنه يبدو
متربطًا بشكل وافٍ مع النتائج المدرسية التي يتوصل
إليها المعلمون . وقد وجد المؤلفون الانكليز ارتباطات
تصل إلى (٧٤ و ٠)^(٢) . ولكن لم يتم التوصل إلى هذا

(١) يسأل الطفل في الخامسة عن المقارنة بين وزنين ، وتسمية
أربعة ألوان وإجراء مقارنات جمالية ، وتعريف بعض الأشياء
بحسب استخدامها ، والنجاح في إحدى ألعاب الصبر ، وتنفيذ ثلاثة
طلبات ، ويسأل الطفل في الثانية عشرة عن إعطاء ثمانية وثلاثين
تعريفًا عينيًا ، وتعريف كلمات مجردة ، وإعادة ترتيب كلمات غير
مرتبة وتأويل الأساطير والصور وإعادة خمسة أرقام بشكل
معكوس ، ويسأل عن إيجاد الشبه بين ثلاثة أشياء الخ ...

(٢) لا بد لنا من أن نتذكر أن أعلى درجة لمعامل الارتباط
هي (١) وعندما يكون الارتباط كاملاً بسبب نتائج مجموعتين من
النتائج المقارنة ، ولا يمكن التوصل إليه . ويرمز لغياب الارتباط
وعدم وجوده بالصفر (٠) .

الرقم الكبير في ملاحظات كلابريد إلا في عمر السبع سنوات . ولم يتجاوز معدل الارتباط في الخامسة (٠.٤٠) وفي العاشرة (٠.٥٣) وفي الثالثة عشرة (٠.٣٥) بينما كان في الثانية عشرة (٠.٦٠) . ولا يمكننا أن نعطي تبريراً لذلك .

أما نحن ، الذين نبحث بصورة خاصة عن أسباب التخلف المدرسي المغلوط وعلاجه ، فإننا لا يمكن أن نعتبر عدم الاتفاق بين بعض المعادلات الذكائية وبين النتائج المسجلة في المدرسة أو في الامتحان ، حجةً ضد روائز القدرات ، لأننا نفترض أن الخطأ قد يعود إلى المدرسة أو إلى الامتحان ، بمعنى أنها لا تساعد على إبراز الإمكانيات العقلية الحقيقية لبعض فئات التلاميذ . ولكن لا بد لنا من التساؤل عما إذا كانت هذه الروائز قادرة على الدلالة على الحالات التي لا بد فيها من افتراض عدم تلاؤم عرضي ، وضرورة البحث عنه . ونبدل الأرقام السابقة - على كل حال - على إمكان وجود مثل هذه الحالات . فعندما يرسب - تبعاً لإحصاء كثيراً ما يرد - ١٠٪ من التلاميذ الانكليز الذين وصفوا بأنهم متفوقون ، أو يرسب (٧ و ٧٪) من

التلاميذ الانكليز الذين يملكون معادلة ذكائية تتراوح ما بين (١٢٢) و (١٢٧) ، فإننا نستطيع أن نقول - لأول وهلة - إن هذا الفشل المتناقض يرجع إلى أسباب غير عقلية . وكذلك الأمر ، إذا لم يرسب (٤٪) من التلاميذ الانكليز الذين اعتبروا ضعافاً و (٣٥٪) من التلاميذ الأمريكان الذين حصلوا على نسبة ذكائية تتراوح بين (٩١ - ٧٣) فإننا نستطيع أن نفترض أن عوامل غير عقلية - يجدر بنا البحث عنها - هي التي كانت سبباً في ارتفاع الذكاء المنخفض . وهذه النتائج المختصرة تتفق والتجارب والملاحظات والنتائج التي ننوي تقديمها في هذا الكتاب (١) .

ولكن مهما كانت القيمة الإحصائية والعامة للروايز وللمعادلة الذكائية الناجمة عنها ، فإن ما يهم المعالج النفسي في المدرسة هو الحالات المفردة ، الشخصية .

(١) وهي تتفق في مجموعها مع آخر دراسة نشرت لدوكوست وغوسنز (De Coste , Goosens) وفيها يقولان إن هذا الاتفاق أكثر وضوحاً في الحادية عشرة والثالثة عشرة (٧٤ بالمئة) منه بين الرابعة عشرة والسادسة عشرة حيث تنخفض النسبة المئوية للمطابقة بين الاختبارات والنتائج المدرسية إلى ٤٣٪ (الطفولة ١٩٥٣ ، الرقم ٣ ، الصفحة ٢١٥) .

ولا شك في أنه من المناسب أن نذكر المعادلة الذكائية لطالب متخلف ، في سجله المدرسي ؛ فهي ذات دلالة مفيدة ، ولكن قيمتها متواضعة ، ويتفق في هذه النقطة جميع علماء النفس والتربية . وتبين تجربة صفوف إعادة التكيف أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير الـ (١١٥) يعانون صعوبات جمّة في التكيف بينما نرى تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف^(١) . ويلاحظ أومبردان (Ombredane) أن التعارض بين التصنيف المدرسي وتصنيف روائز تيرمان تعارض يلفت النظر^(٢) . ويرى الدكتور ف. دولتو (Dolto) أن مفهوم المعادلة الذكائية مفهوم يجب رفضه رفضاً باتاً ، ويلاحظ

(١) يرى G. Dutilleul مدير صفوف إعادة التكيف في كلية كلود برنارد أن التلاميذ غير المتلائمين المقبولين في الصفوف هم أطفال أذكيا أو أذكيا جداً أحياناً ، وأن معادلتهم الذكائية تتراوح بصورة عامة بين (١١٥ - ١٣٠) . ويلاحظ أنه لا يوجد أي ارتباط بين هذه القيمة للمعادلة الذكائية والسلوك العقلي ، وبين قدرات وإعادة التكيف .

(٢) A. Ombredane : اللامتلثون في المدرسة ، باريس ،

هرمان ؛ الصفحة ١٩ .

فريق من علماء النفس انه قد يتعارض أحياناً مع مستوى جيد في اختبارات بينه - سيمون ، أو في اختبارات تيرمان مع ضعف مدرسي يهدد بأن يكون قاطعاً ؛ وأن أي زائر لا يبدو قادراً - بصورة عملية على إعطاء فكرة إجمالية وأكيدة عن الفعالية النفسية بحيث يكفي لإعطاء رأي قاطع هام^(١) .

ولذا فإن علماء النفس المدرسين ، ذوي الفكر التجريبي ، عندما يكونون على تماس مع تلاميذ لدراستهم فإنهم يشيرون بأنفسهم إلى « اتساع العمل التحليلي الذي ينبغي القيام به » وإلى « أن عالم النفس في المدرسة هو بصورة إجبارية ، حالياً ولسنوات أخرى طويلة ، عالم نفسي يسعى لحل مشا كل عينية مباشرة وهو باحث في علم النفس التربوي في آن واحد . وأن بحثه ليس مجرداً وبغير متجسد وإنما يطبق على تلاميذ بعينهم ، في أوساطهم ، وبمواجهة مجموعة

(١) G. Amado و J. Botton و M. Capul و S. Carel

قيمة وحدود روائز المستوى (الطفولة ، ١٩٥٢ ؛ رقم ٤ - الصفحة ٣٢٣ - ٣٢٤) .

مشا كلهم الناشئة عن التكيف والتعلم^(١) .
وهذا البحث - بالتحديد - هو ما نحاول ان نصف
مراحله ووسائل الاستقصاء فيه .

٢ - مستويات الاخفاق

بما أن المشكلة التي نتصدى لحلها هي التمييز بين
الإخفاق الحقيقي النهائي وبين الإخفاق الظاهري القابل
للإصلاح ، فإن الهدف الذي يجب أن نتبعه هو بوضوح ،
الفصل بين مستويات مختلفة للإخفاق ، بعضها يحمل
دلالات موثقة ، والآخر يشير إلى صعوبة حالة يمكن
التغلب عليها . ولا يمكن لسوء الحظ تعداد هذه
المستويات المعبرة بدقة إذ أنها ليست ممثلة في مستويات
توحي لأي كان السهولة بكمية الذكاء أو بكيفيته . وفي
الغالبية العظمى للحالات لا يمكن التوصل إلى تشخيصها
إلا بتحليل نفسي تربوي طويل الأمد ، ينصب لا على
النتائج الحاصلة وإنما على الأساليب الباطنية التي
استخدمها الطفل في العمل المدرسي . ولكن قبل أن

(١) M. Andrey : وجهات نظر في علم النفس المدرسي ،
نشرة علم النفس (جامعة علم النفس في جامعة باريس) ١٩٥١ -
١٩٥٢ ، رقم ٥ ، صفحة ٣١٣ .

نبدأ البحث ، لا بد لنا من التذكير ببعض أنواع التخلف التي تبدو جد واضحة ألا وهي : عدم كفاية الآليات ، وهنا أيضاً يجب أن نوضح التشخيص بقدر الإمكان .

(١) كفاية او عدم كفاية الآليات الأولية. — تبنى الآليات الأولية (Automatismes de base) على عدد معين من الآليات العقلية — الذاكرية ، التي يجب أن تكون قد اكتسبت بالتتالي خلال مدة الدراسة : التهجئة ثم القراءة ، التعداد ثم جداول الجمع والطرح والضرب والتقسيم ، الإملاء الوقائية والإملاء القاعدية والمفرد والجمع وصيغ الأفعال . وفي مستوى التعليم الثانوي : تصريف وإعراب اللغات الميتة والحية والنح . وبصورة مبدئية فإن كلا من هذه الآليات يجب أن يكتسب في عمر معين وصف معين . ولا يتعرض هذا الاكتساب لأي عقبات ما لم تتدخل عوامل شخصية أو خارجية ، سنفترض عدم وجودها طوال هذا الفصل ، فتعترض أو تعوق سير الاكتساب والتثبيت . ويكون غياب هذه الآليات بعد العمر الطبيعي بسنتين دلالة أساسية على الضعف العقلي أو البله . وإنه لمن المحتمل أن نكون لدى الأطفال العاديين أمام نقص

عام في الآليات ؛ في حين أن النقص الجزئي (عدم تثبيت الجداول ، الحساب ، التصريف ، الإعراب في اللاتينية والنحو) يبدو بسرعة ، ولا يختلط بغيره كما أنه يكون قابلاً للعلاج بسهولة ؛ فالإخفاق المدرسي للتلميذ العادي لا يكمن في مستوى الآليات ، وإن نلح عليها ، ولكن يجب أن نشير فقط إلى أنه يحسن بنا في حالة الإخفاق أن نمتحن عدم الاكتساب الأكيد في العمر الطبيعي ، ومرونة هذا الاكتساب أو عدم مرونته . ولنأخذ كمثال جدول الضرب . فهو في بادئ الأمر آلية محضة بسيطة ، ولكن على التمرين المدرسي أن يدخل الفهم فيها شيئاً فشيئاً ، وتكون المرونة الأولى قد اكتسبت عندما تعرف العمليات الحسابية بصورة عكسية (٥ مرات ٧ = ٣٥ ؛ و ٧ مرات ٥ = ٣٥) فتلميذ في المرحلة التحضيرية أو الابتدائية نسي كم تساوي (٧×٨) ووجد الجواب بدءاً من (٧×٧) أو من (٦×٨) هو تلميذ ذو فكر لامع .

(٢) تحريك الآليات ؛ المهارات . - ولكن دور الذكاء هو تحريك هذه الآليات و « وضعها تحت توتر » (راي Rey) . فالذكاء الديناميكي هو الذي يتدخل

هنا إذ يدل التلميذ الصغير على أن هذه المسألة تتطلب ضرباً أو جمعاً أو قاعدة ثلاثية ، وعلى أن هذا الفاعل يتطلب فعلاً كتب بالضمير الحاضر أو المخاطب أو الغائب وبالمفرد أو بالجمع . وفيما بعد سيكون عليه أن يدرك تسلسل عمليتين أو أكثر ، وسنرى أن هذه ليست بالمهمة السهلة . وتعلمنا التجربة التربوية أن استخدام هذه الآليات الأولية في الأفعال - المسائل تتجه بدورها إلى أن تصبح ميكانيكية شيئاً فشيئاً . وهذا هو دور التمارين المكررة غالباً ودور المسائل - النموذج Problèmes - types .

وسنرى فيما بعد أن تلاميذ صفي السادس والخامس يقفون عند مستوى المسائل - النموذج والإعراب - النموذج . وأن ملكاتهم العقلية لا تتجاوز ذلك ، ولا تنجح في عملها إلا إذا كان السؤال الجديد قريباً من السؤال القديم . ولاجتياز هذه المرحلة لا بد من تدخل النضج العقلي الذي لا يمكن تجاوزه . فالآليات ، والمهارات الأولية في استخدام هذه الآليات بشكل مباشر ، تتعلق كلها بفعاليات دماغية لا تزال في مستوى منخفض . وحوالي الثالثة عشرة والرابعة

عشرة تتكامل شيئاً فشيئاً مع وظائف ظهرت حديثاً ،
ومن مستوى القشرة الدماغية هذه المرة ، وهي تسمح
لها باتساع مدى الاستخدام ومرونته^(١) .

وكل ما يمكن أن نطلبه من طفل في الثامنة أو في
الثانية عشرة من العمر هو أن يستخدم هذه الآليات في
مهارات قد تتلاءم مع مواقف عينية (identiques)
لموقف التعلم أو قريبة منه . والسؤال التشخيصي إذن
هو معرفة ما إذا كان التلميذ قادراً على استخدام هذه
الآليات والمهارات في مواقف جد متقاربة . فإذا كان
الأمر بالإيجاب ، أمكن اعتبار ذلك كافياً ، وعلى
العكس إذا لم يستطع الطفل أن يكتشف المهارة المناسبة
ويحركها ، على الرغم من تشابهها مع الاستخدام ، فإن
هذه دلالة يأس ؛ وإذا بقي الطفل بعد الشرح معانداً لا
يعترف بأن مسألة مكتوبة تتطلب ضرباً ، وأن

(١) الى هذا المنحى وجه الانتباه كل من هـ . فاللون ثم
مينكوفسكي وأشار اليه اندريه راي تحت اسم
thélocéphalisation . ولندكر هنا النظرية الأساسية لمدرسة
رينتكا التي تقول إن تعليم الحاكمة في المدرسة الابتدائية ليس أكثر
من ضياع وقت ، وإن المهارات هي وحدها الممكنة والكافية .

أخرى تتطلب تقسيماً . وإذا كنا على يقين من أنه يستخدم هذه العمليات بشكل عشوائي ، أو إذا بقي صامتا ، فليس أمامنا إلا التشاؤم . وكذلك فإن استعمال الأسئلة بشكل معكوس ، تلك الأسئلة التي تدل التلميذ على الفاعل ومختلف أنواع المفعول به للفعل ، هو دلالة مؤسفة ، وإن كل الصعوبات من هذا النوع تدل على عدم تكامل الفعالية الآلية - الذاكرية مع الفعالية العقلية المحضة ، وبالتالي على ضعف هذه . وكل شيء يحدث كما لو أن هذه الآليات تقطن منطقة الذاكرة الآلية ، ولا تكون بالنسبة للذكاء إلا موضع استدعاءات ضعيفة غير منسجمة وتابعة للمصادفة .

(٣) المخطط Schèmes . - ولنصف الآن ، بعد هذه الدلائل المعينة ، العمليات النفسية التي تجعل الآليات على علاقة بالفعالية البنائية للفكر . إن المعارف الآلية التي يكتسبها الطفل عند قدومه إلى المدرسة ، أي التعداد والجداول ومهارات القراءة والتصريف ، تسجل كلها بجهد الذاكرة فقط ؛ وبما أنها لا تمس التجربة الشخصية السابقة للطفل فإنها تتفتح بعد اكتسابها ، إذا لم يبالغ التعليم في استخدامها في تمارين

مكررة دائماً . وإذا ما أتمناها بأفعال عقلية حقيقية فإننا ننشئ لدى الطفل الخطط الأولى . إنها أشبه ما تكون بمهارات ارتقت بالفكر ، وهي مختلفة كل الاختلاف عن الآليات الأولية . وتبدو مهارة الخطط أحياناً بفعل التكرار والسرعة ، وكأنها تأخذ طابعاً قريباً من الآليات . إنها مثلها تتجه إلى التتابع إثر استدعاء بسيط من التجربة ، وهي بالتالي تتوارد عفويًا . ولكن المدى بينهما يبقى مع ذلك ذا قيمة ، ورغم المظاهر فإن المهارات والآليات الأولية مختلفة في طبيعتها . وبما أن كلمة المهارة توحي بفعالية من نوع آلي فيجب أن نستبدلها بمفهوم الخطة Schème . والخطة تكثيف للمعرفة المسجلة والتجربة المكتسبة ، وهي بعيدة عن أن تكون لها قسوة الآليات . فالآلية (٩×٧) إما أن تكون أو لا تكون . أما الخطة فتوجد في حالة الخطأ ، حتى وإن لم يمكن تحديد الشيء الذي يمكن فيه الصواب . فعندما يباشر التلميذ بحل مسألة أو بإعراب ، فإنه يتوصل بعد إجراء عدد من هذه التمارين إلى امتلاك مجموعة من الأساليب المهيأة ، توحي له بالعمليات اللازمة للمسألة والقواعد التي يجب أن تطبق

في الإعراب .

فالخطط إذن هي تكثيف للمعرفة المكتسبة ،
ووسيلة الى تقدم مقبل ، إلا أن هذا التقدم لا يجعل
منها عينية ، فإن كل مسألة حساب أو إعراب صحيح
يقوي من صحة الخطة ويغنيها بالفروق الدقيقة ، وبصورة
خاصة فإنها توسع في كل لحظة من القدرة الموجهة للفكر .
وقد كتب راي (A. Rey) يقول : إن ما قد
أنشئ لا يحتاج الى إعادة وأنه مهما كان من صعوبة
الاكتساب في الماضي فإنه يمثل بعد انتهائه ، درجات
ونقاط استناد ومرشداً يسمح بالحصول على مردود
أفضل بتوتر أقل من التوتر الذي لزم لإنشائه^(١) .

٤ (تحريك هذه الخطط . - ويجدر بنا أن نعرف
كيف ينشئ الفكر هذه الخطط التي يبدو دورها ،
في المدرسة وبشكل عام ، أكيداً ، ثم كيف يحركها ،
وتبعاً لأية أنماط مختلفة باختلاف الأفراد . ونشير بصورة
عامة إلى وجود فروق رئيسية بين الفرد والآخر ، وهي

(١) A. Rey : دراسة عدم الكفايات النفسية ؛ دولاشو
ونيستله ، ١٩٤٧ ، المجلد الثاني ، الصفحة ١٧ .

تبدو بمظاهر مختلفة . وهنا تتدخل في الواقع ثلاث
مسلمات رئيسية تعيننا في تحديد صفات ذكاء معين ضمن
مظاهره الأساسية ، وهي : توتره ومداه وشكله^(١) .
ويتضح - وهذا بدهي - أن هذه العناصر ليست منفصلة
بعضها عن بعض ، فهي متداخلة ، وهي ليست إلا مظاهر
ثلاثة مختلفة لحقيقة واحدة لا تقبل التجزئة .
وكذلك فإن العلاقات ، والتداخل الكائن بينها ،
أصيلة وذات قيمة . فهي تعبر بطريقة يمكن وصفها
عن علاقات داخلية صحيحة للذكاء ، وعن الوظائف
الأساسية لاستخدامه في آن واحد .

أ (التوتر النفسي Tension psychologique . -
إن ظاهرة هذا التوتر النفسي مأخوذة من التجربة
العامة المتبدلة . فالحلم الذي تتتابع فيه الصور والمعاني

(١) العنصران الأولان هما في قاعدة التعليم المستمر لبير جانيه ،
أما العنصر الثالث فهو من اكتشاف علم النفس وعلم الطباع المعاصرين .
أنظر بصورة خاصة ا. راي : دراسة عدم الكفايات النفسية -
دولاشو ونيستله ، ١٩٤٧ ؛ المجلد الثاني ، الفصل الثالث - .
ر. ميستريو : دراسة الطباع - كاسترمان ، باريس . ومؤلفات المدرسة
الطباعية الفرنسية الحديثة (انظر مجموعة الطباع في P.U.F.) .

المبهمة - دون تدخل من قبل الفكر - يمثل الحالة النموذجية للتوتر المنخفض ، وعلى العكس فإن حل مسألة نظرية أو عملية يتطلب تدخلاً قوياً منظماً من قبل الفكر ، وينشئ حالة من التوتر المرتفع . وفي حالات التوتر المنخفض تتطور وتتسع الآليات التخيلية بحرية . ويكون الجهد النفسي في أضعف حالاته . أما في أفعال التوتر العالي فيسيطر الفكر على المهارات ولا يستدعي من الآليات إلا ما كان منها ضرورياً لهذه المهارات ، وهو يختارها بقوة ويبعث فيها الحياة والمرونة ، ويصوغها ، ويطابقها . وإذا احتاج الأمر فإنه يبحث عن حل بجهود جديدة .

فالذكاء يتضمن من ناحية أولى كتلة عقلية :
(Masse mentale) (راي) ، كونتها في بداية الحياة المدرسية التجربة الغامضة المكتسبة تجريبياً ، والآليات الأولية البسيطة ، ثم اكتست شيئاً فشيئاً بعدد من المهارات والإملاء والإعراب والمسائل النموذج ، التي تبقى - بعد فترة التكون - جاهزة في الفكر لحين استعمالها المقبل . وهو يتضمن من ناحية أخرى قدرة محرّكة (Pouvoir mobilisateur) لهذه الكتلة

العقلية ، تمارس عملها في الانتقاد ، والترويض والتلاؤم
في الإبداعات الضرورية .

وهذا البحث عن المعارف والخطط يتم بصورة
مختلفة تبعاً للفكر وما إذا كان يقوده بقوة أو يتركه
منتقلاً بميوعة من محاولة لأخرى . ومنها كانت سعة
ساحة الشعور فإن من المهم أن نعرف كيف تبسّدو ،
وتكون في أفضل حالاتها عندما يجتازها الفكر
بأساليب متينة من الاستقصاء أي بخطط سابقة مكوّنة
بقوة . ولكنها من المرونة بحيث تستطيع أن توسع من
بنيتها لتمثلها للمعطيات الجديدة : موضوع الإدراك
والفهم . وهذه القوة هي وظيفة التوتر النفسي . فإذا
كان هذا التوتر قوياً فإنه يمهّد للنتيجة . أما إذا كان
ضعيفاً فإنه يدع الفكر قائماً في ساحة الشعور بلا
حماس وبلا نتيجة . وإذا ما توصل مع ذلك إلى إيجاد
وسيلة للكشف فهو إما أن يقلل من استخدامها أو
يسيء ذلك الاستخدام . ولم يسلم بالتوتر النفسي
بدون جدال . ولقد أغنى (أندريه راي) آراء (بول
جانيه) إذ لاحظ أنه بالإضافة إلى التوتر النفسي
التكويني هناك توتر نفسي بالتمرين . وهذا ما يعطي

العمل المدرسي قيمته في الإصلاح بالنسبة إلى المعطيات
الفطرية .

(ب) ساحة الشعور: - تستطيع بعض العقول أن
تذهب إلى أبعد من البحث عن الخطط العديدة أو
اختراع الخطط الجديدة ، وأن تتوجه نحو أشكال
واسعة وعامة ، ونحو مواضيع ذات اتساع معين .
وهناك ، على العكس ، عقول أخرى تحصر كل اهتماماتها
في ميدان محدد ، تنقب فيه بعناية ، وقد تبتدع ،
ولكنها تبقى دائماً على مقربة نسبية من المسئلة . إن
العقول الأولى ذات ساحة شعورية واسعة والثانية ذات
ساحة ضيقة . فساحة الشعور تحدد إذن عدد وأهمية
المعطيات التي يضمها الذكاء في عمل فكري محدد ، أو
في أعمال متتالية بصورة مباشرة . فالساحة والتوتر
إذن كلاهما من طبيعة مختلفة ، ولا علاقة مباشرة
بينهما . ويمكن أن تنظم ساحة الشعور الضيقة وتستغل
كروضة ، في حين أنه قد لا تكون ساحة شعور واسعة
أكثر من صحراء والعكس صحيح .

(ج) شكل الذكاء . - إن ساحة الشعور تحدد سعة
الشعور ، لا طريقته ولا مادته . فسواء أكانت الساحة

واسعة أم ضيقة ، فإنها قد تكون عامرة إما بفاهيم
نظرية مجردة لفظية أو معنوية ، وإما بمعاني عينية
مشخصة (ذكريات سمعية ، بصرية ، حسية ، محرّكة)
وإما بصور كالتي نراها لدى المصورين والمثاليين والشعراء .
وهكذا تبدو الأشكال الثلاثة للذكاء . ولن نتكلم عن
شكل واحد بالضرورة ولكن عن غلبة واحد من هذه
الأشكال أحياناً على غيره . وهذه ملاحظة هامة جداً
للتوجيه ، فإذا لم يكن أمر التوجيه وارداً ، فإنها
تكون ذات قيمة في تفسير التخلف المدرسي . وهكذا
فإن هذا الموضوع يجعل ، منذ البدء ، جدولنا غامضاً .
وسنتفحص قبل كل شيء الصعوبات التي تثار إذا ما
أنكرناه . ولن نصل ، إلا فيما بعد ، إلى التخلف المسبب
عن نقص في ساحة الشعور وفي التوتر وبالتالي في
العوامل الثلاثة مجتمعة .

الفصل الثاني

التخلف المدرسي

وأشكال الذكاء

١ - تنوع أشكال الذكاء

٦ يتفق علماء النفس على الاعتراف بتنوع أشكال الذكاء . ولكن هذا المعنى الأساسي لم ينفذ إلى التعليم تماماً ، على الرغم من أن له دوره الرئيسي فيه ، للبحث عن القدرات ، وتكييف التلاميذ ، وعلاج تخلفهم . ويبدو التمايز بين هذه الأشكال في مرحلة الدراسة الثانوية وفيها أيضاً تكون معرفة هذه الأشكال ضرورية للتوجيه .

وإنه لمن الخطأ عدم الاعتراف بوجود نماذج للذكاء ، ولن يكون له من نتيجة سوى الخلط بين عدم تكييف

شكل الذكاء ، وبين عدم كفاية التوتر^(١) . فإذا كان أحد الأطفال لا يسير في دراسته سيراً حسناً فإنهم يتجهون إلى اعتبار إخفاقه حقيقة كلية لا تتضمن إلا نتيجة سلبية، ألا وهي عدم الاستعداد .

وعلىنا أن نميز أولاً بين مختلف أشكال الذكاء ، وأن نشير إلى الدلائل المدرسية التي يمكن بواسطتها التعرف على هذه الأشكال وعلىنا فيما بعد أن نبين كيف أنه في حالة الإخفاق في التعلم النظري يمكن أن نفصل بين الأوجه الثلاثة الممكنة للتشخيص : عدم الاستعداد من حيث التوتر النفسي ، عدم التكيف من حيث شكل الذكاء ، عدم التلاؤم من حيث ساحة الشعور وهو أكثرها تحديداً .

الأشكال الثلاثة للذكاء

لنرَ الآن كيف يمكن أن نصف الأشكال الثلاثة للذكاء التي نتجت عن تطور تاريخي لا مجال لبحثه هنا .

(١) يلاحظ دون شك أننا لا نستعمل مفهوم مستوى الذكاء فهذا المفهوم الذي يتقبله الرأي العام لأسباب ترجع إلى العادة والسهوا لا علاقة له بأية حقيقة نفسية . وهو يعطي فكرة غير صحيحة عن أساليب الذكاء التي هي من نوع ديناميكي وليست من نوع كمي .

(١) الذكاء المشخص الحدسي ، ويتميز بحاجة العقل إلى إجراء محاكماته على أشياء وحركات ، وعلاقات حاضرة في تجربته الطبيعية المباشرة . ولكن التفكير نفسه لا يختلط حقاً بالفعالية . فهذا الاختلاط يبقى حتى التاسعة بصورة وسطية ، ولا يستطيع التفكير آنذاك أن يستقل عن الفعالية فتتبع التفسيرات التي يعطيها ، تتابع الاحداث عن قرب . وينقصه «القلب» Réversibilité الذي يتن (بياجيه) أنه ما يميز الذكاء الحقيقي ، ويكتسبه الطفل في العاشرة أو الحادية عشرة أي عندما يدخل الصف السادس . إن الطفل الذي لم يبلغ العاشرة لا يمكن أن يفكر في إعادة تكوين تفاحة بضم أجزائها ، أو أن يستنتج أن أنبوب المعجون يساوي الكتلة التي كان عليها قبل أن يحول إلى أنبوب (أ. راي) . فإن الأنبوب يشغل ساحة شعوره ، ولم تعد الكتلة ذات وجود بالنسبة إليه . إن خطط العمل ، وخطط الفكرة الأولى ، كانت ذات معنى وحيد . أما الطفل في الحادية عشرة فإنه يدرك العملية العكسية ولكنه لا ينظر إليها على أنها منفصلة عن العملية المشخصة . إذ أن تجربة الطفل في الحادية عشرة

مصنوعة من الصور العينية والأحكام المشخصة
والمحاكات المشخصة التي تكونت حول ألعابه ، ولعبه ،
والانطباعات والتفاوتات التي حصل عليها بواسطة
انتقاء للمعرفة المكتسبة . وهذا ما يكون «البضاعة»
الحدسية للطفل ، تأتي لا ندري من أين ، غامضة ، غير
متمايزة ، مشتتة ، إجمالية ومختصرة ، مختلطة
بالانطباعات العاطفية . إن هذه المعرفة لا يمكن إلا
أن تسند فقرها على صلابة الإدراكات الحسية الحاضرة ،
على الشخص .

وتبقى بعض العقول أسيرة هذا الاستخدام الحدسي
والشخص ، ونقص المرونة هذا هو ما يمنع اللغة من
أن يكون لها نفس الدور الذي تلعبه بالنسبة لأشكال
الذكاء الأخرى .

وصحيح أن الطفل في سن الدراسة قادر ، مهما
كان شكل تفكيره ، على أن يجمع بين السياق اللفظي
والسياق الفعال ، وأن يصف أفعاله بعبارات من عنده .
فاللغة ترافق العمليات المتتابة وقد توضحها . ولكن
بالنسبة لبعض العقول لا تسيطر اللغة على العمليات بل
تتبعها خطوة بخطوة ، وعملا فعملا . وهي لا تعطي

نقطة البدء ولكنها تكتفي بأن تكمل جزءاً فجزءاً ،
تركيباً مبهماً وغير كامل لما سبق اكتسابه ، أو أن
تصف لا مجموع المشروع وإنما أقرب مرحلة منه .
ويجب ألا نفكر لحظة في أن هذا الشكل من الذكاء
سيبقى قاصراً على الاستخدام المشخص ، عاجزاً عن
الارتفاع إلى مستوى الدراسات النظرية ؛ فشكل
الذكاء لا ينظر إليه - كما سئى - إلا من حيث ارتباطه
بتوتره . ولا يمكن أن نقيم أي تشخيص ما لم نستند
إلى العلاقة المتبادلة بين هاتين الوظيفتين . فقيمة التوتر
هي التي تسمح بالتكيف البطيء ، المتقدم جداً ، مع
التعلم المجرد ، أو تحصر الطفل بالضرورة في عمل أكثر
تشخيصاً أو في عمل مشخص بحت^(١) .

٢ - الذكاء التخيلي . - ويختلف عن الذكاء المشخص
في أنه ينصب بالدرجة الأولى لا على التماس المباشر
بالأشياء ، ولا على استعمال المفاهيم . وإنما على رموز
بعديّة أو سمعية ، أو على صور . وهنا أيضاً نكون
أمام استمرار المرحلة أخرى من التطور . ومن الواضح

(١) انظر الصفحة ٣٤ وما يليها .

أنه كما تحمل التوجيه الشخص، بالرغم من كل شيء وبسبب اللغة، التغيرات الأساسية بالنسبة للمرحلة الأولية فكذلك الذكاء التخيلي تخللته اللغة بقوة، وإن لم تستطع السيطرة عليه.

ولهذا نرى أنه في حين لا تكون الصور بالنسبة لبعض العقول - التي أوشك تطورها على الانتهاء - سوى أشكال عابرة أو عرضية، وتعتبر كسند مؤقت لتسامي يجعلها عديمة الفائدة، ويذيبها، فإنها تحتفظ بثبات ملحوظ لدى بعض العقول الأخرى.

ومن الواضح أن رساماً أو موسيقياً أو شاعراً كهوغو أو دوهيريدا ينظمون فكراً هو، في الأغلب، تركيب من الصور السمعية والبصرية والتشكيلية وبصورة خاصة المثمرة. وتكون المحاكاة هنا، إذا لم تتبع المنحني الشخص، محدودة ومقتصرة على التصورات، ذات الأشكال، التي تجعل منها تراكيب مصورة. ومن المحتمل ألا نجد مثل هذا التفكير إلا لدى بعض أنواع الشخصية، ولكن يجب أن نكشف عنه وألا ننكر ما ينجم عنه من موهبة فنية، لأنه من المهم، تلاؤماً مع القانون العام الذي سوف نذكره،

أنه لا يمكن أن تحقق الذكاء بإرغامه على الانكفاء على نفسه ، وتقي ذاته . وكما سبق أن قلنا عن الذكاء العملي إنه لا يتجاوز نفسه ، إذا لم يسمح له توتره بذلك ، ما لم يكن أولاً أميناً مع نفسه ، فكذلك الذكاء التخيلي سيقدر - دون شك - وخلال تطور طويل ، على أن يكسب نوعاً من السيطرة على أشكاله المفضلة .
ومنا أيضاً يجب ألا نقول لأول وهلة إنه مؤهل للانزلاق نحو الاخفاق .

٣ - الذكاء اللفظي التصوري أو النظري . - وسنعرفه باختصار فهو معروف في كل مكان ، حتى أنه ليعتبر غالباً - ودون حق - الشكل الوحيد للذكاء ، وما يميزه هو ملاءمته للغة ، والتحامه بها ، واستغراقه فيها . فاللغة هي التي تفتح له طريق التصورات العامة والمجردة والمفاهيم . اللغة ، لا الموضوع ولا الصورة البصرية أو السمعية للموضوع ، هي التي تولد له المادة الرمزية التي يستخدمها . فاللغة هي البديل المفضل للتجربة الشخصية . وعلى الرغم من أن الذكاء اللفظي التصوري قد يتخيل الأسطوانة أو يعينها فإنه سرعان ما يترك الإدراك الحسي أو الصورة ليحتفظ بالتعريف

وحده أو بالصيغة . والأوامر التي يجب أن تحترم وكذلك الاثباتات التي يجب أن تحصل هي بدورها من نظام منطقي. وعلى الرغم من أن الموضوع التصوري قد يكون فقيراً بالنسبة إلى الواقعي والتخيلي ، فإنه مع ذلك أغنى منها بصورة لامتناهية لأنه يتضمن كل الإمكانيات ، وهو في وسط هذه الإمكانيات إما أن يضيق أو يتسع تبعاً لضرورات البرهان أو العمل .

وفي اللحظة التي نطلب فيها من التلميذ أن يذكر لنا قيم (س) التي تجعل العدد الجبري (س ٤٢٠٧) قابلاً للقسمة على (٩) فإننا نستدعي هذا النوع من الذكاء . والذكاء المشخص الذي يريد أن يجيب عن هذا السؤال يعتمد إلى وضع كل السلسلة (٤٢٠٧٠) و (٤٢٠٧١) (٤٢٠٧٩) متضمنة في (س ٤٢٠٧) . وسنرى أنه يرفض أن يحاكم على (س ٤٢٠٧) لأنه سيكون عاجزاً عن أن يجمع في عمل ذكائي تركيبي - تحليلي القيم العشر الممكنة للعدد المذكور .

وإلى هذا الشكل من الذكاء تتوجه أيضاً أبسط المسائل الحسابية عندما تكون شيئاً آخر غير التابع الخطي للعمليات . وهو الذكاء الذي يحركه العالم

باللغة اللاتينية ليعيد إلى فكره التراكيب الممكنة اتفاقياً
للجملة بعد معرفة متطلبات الفعل وهو السيد - الكلمة
للجملة ، الذي ينبغي أن يترك مفتوحاً حتى يأتي الفاعل
ومفاعيله وظروفه متحددة تماماً .

وسنرى الآن ما هي الدلائل المدرسية التي تعرفنا
على عدم القدرة اللفظية التصورية وما هي النتائج
العملية التي يجدر بنا أن نستخرجها من هذا التحليل .

٢ - دلائل ومعنى

عدم كفاية الذكاء اللفظي التصوري

بما أننا نحرص على البقاء بتامس مع الوقائع
المعتادة بالنسبة للأهل والمعلمين التي تنير لهم الطريق ،
فلن نعمد إلى معطيات القياس النفسي ، وإنما سنلجأ
إلى التحليل المدرسي وحده . وقد لاحظنا فيما سبق
أن علماء النفس في المدارس يتجهون بدورهم إلى هذا
المنبع على الرغم من تكوينهم التجريبي .

وسنحاول أن نتعرف على هذه الدلائل في الإخفاق
في مادة الرياضيات ، وفي وسعنا أيضاً أن نأخذ مثلاً
من اللغة اللاتينية أو من اللغات الحية ، ولكن لما كان
الإخفاق في الرياضيات أكثر حدوثاً وأشد غموضاً

في الظاهر ، فستتجه بالتحليل إليه . فضلاً عن ذلك فإن الإخفاق في الرياضيات يخلق عادة ، وخاصة لدى التلاميذ الانفعاليين والانطوائيين ، عقدة نقص وشعوراً بالضيق . وهنا علينا أن نثبت الخط الفاصل بين الإخفاق العرضي والموقت وبين الإخفاق الحقيقي ، وهذا يستتبع إعادة التوجيه نحو تعليم تخيلي وفني أو من نوع مشخص وتقني . وهنا أخيراً نجد أنه قد درجت العادة على أن نعتبر تخلفاً في الذكاء ما قد لا يكون في حقيقته إلا إخفاقاً مؤقتاً للشخصية^(١) .

✓ (١) في المدرسة الابتدائية . — إن التجريد لا يتدخل ويجب ألا يتدخل في المدرسة الابتدائية إلا متأخراً وعلى نطاق ضيق .

إن المدرسة الابتدائية مشخصة ، ويجب أن تكون.

(١) ان النجاح في الهندسة مسألة تعود الى الطبع أكثر مما تعود الى الذكاء (...) وبوسع كل انسان أن يتبحر اذا جمع الى الصبر، التخيل والصدق. (أ. فوشه؛ تعليم الرياضيات ؛ P.U.F. ، ١٩٥٢ ، ص ٧٢) . ونحن مجبرون مرة أخرى على أن نفترض في هذا الفصل لضرورة العرض، أن أية صعوبة من نوع اقتصادي واجتماعي وعائلي أو طبيعي لا تتدخل في الإخفاق الذي نبحث عن تفسيره وعلاجه . وسنفترض أنه من المفروض كونه داخلياً ضمنياً بالنسبة للذكاء نفسه .

كذلك ، حتى نهاية الحلقة المتوسطة على الأقل . ويقوم
فن المعلم في المدرسة الابتدائية على تمكين المهارات في
أذهان التلاميذ . ونكون واهمين إذا اعتقدنا ، بفعل
نسياننا لعمر الطفولة ، أن الطفل يأخذ منطقنا
ومحاكماتنا كما تقدم له . إن أفكاره ، وإن كانت ناجعة ،
إلا أنها بعيدة عن الوضوح والتميز . وهو خلال فترة
طويلة ، وبصورة عامة حتى الثانية عشرة ، يتصرف
تبعاً لمهارات نصف واضحة ، ومن هنا تأتي أخطاؤه
الكثيرة ، ومن هنا خوف معلميه الدائم واحتجاجاتهم ،
عندما يفرض الامتحان مسائل لا تتعلق بالمهارات ،
مسائل خارجة عن النسق ، غير متوقعة ، من أجلها
لم يحضر التلميذ أية خطة عملية وأي نوع من الفعالية .

ولما كان الطفل مسيراً خلال مدة طويلة ، حتى
الثانية عشرة تقريباً ، فإن الشعور بالضرورة المنطقية
سيبدأ بمضاعفة المهارة التي كانت قبل-منطقية .
وبنتيجة الموازنة بينها تنتهي المهارة قبل-المنطقية
إلى الالتقاء بالضرورة المنطقية بصورة عرضية في بادئ
الأمر ، ثم بشكل نهائي غير قابل للانفصال .
وتكون العلاقة العقلية الثمرة الثمينة لمثل هذا السلوك

الطويل ، عاجزة عن أن تبرر نفسها في حدود منطقية ؛
وبهذا الطريق تهىء المدرسة الابتدائية طريق التجريد .
فعندما يلحظ الطفل قيمة العمليات وضرورتها المنطقية
فإنه يصبح قادراً على استخدامها في إيسة حدود كانت ،
حق أنسه ليقدر على فصلها عن سندها الشخص ،
وفهم معناها . وبصورة عامة ، لن يكون هذا ممكناً
إلا في مستوى الصف الرابع من المدرسة الثانوية .
ويتطلب هذا النضج ذو التقدم المتوازي من المعلم أن
يأخذ الاحتياطات خلال المرحلة المتوسطة على الأقل
فلا يفصل بين السير الميكانيكي الآلي للفكر وبين سيره
المنطقي الذي لا يزال غامضاً . وينبغي إما أن يسيرا
متحاذيين أو أن يفترق الواحد عن الآخر ؛ ولذا فإن الحيل
السابقة لأوانها ، والأحابل ، تخالف التربية الصحيحة ،
ويجب ألا نضيف إلى الاخفاق ذي الدلالة إخفاقاً غير
حقيقي (١) .

(١) يقول أحد الأساتذة الذين يعلمون في القسم الثاني من
المرحلة الثانوية : ان المسائل التي أحسن وصفها تبدو سهلة بالنسبة
للتلاميذ (هـ. ماس ، دفاتر تربوية ١٩٥٣ ، رقم ٥ ، ص ٤٣٠) .
ويعطي مثلاً حياً على ذلك مسألة رياضيات في البكالوريا (قسم

ولنأخذ كمثال مسألة أحسن وضعها ، ولنفحص
النتائج الممكنة التي نأخذها من الأخطاء المرتكبة .

هذه مسألة من مستوى السنة الثانية من المرحلة
المتوسطة (وتعادل الصف السابع من المدارس
الثانوية^(١)) :

« اشترى تاجر ثلاث قطع من القماش بـ (١٣٣) ف .
طول الأولى (١٠) م وثمنها (٣٥) ف . وطول الثانية
يعادل ضعف طول الأولى . ما هو طول القطعة الثالثة ؟

نصف أولاً النموذجين الممكنين للحلول الصحيحة .

(الرياضيات) بيئة الوضع لأنها لا تتضمن أية إشارة الى طريقة الحل .
ويذكر بالمقابل نصاً معدلاً ومعقولاً (ص ٣١) . ويلبغني أن
نأمل في زوال المسائل - الألفاظ ، التي تبدو فيها سرعة واضعها أو
خبط منه في غير محله . وتجعله يعمل وكأنه أمام مجموعة حقيقية من
المعطيات ، وأن يضمّر أن محوراً غير محدد هو الذي يضع الشكل
في مكانه ، ويحدد الاتجاهات بصورة مبهمّة ، ويهمل توجيه المستويات
الخ . . بأن يفترض بصورة مسبقة ودون مبرر أنه واضح بذاته .

(١) ذكرها علماء النفس التربويون في مجلة Enfance سنة

١٩٥٢ ، العدد الخامس ، ص ٥١٤ .

أ (الحل ذو الصفة التركيبية^(١)) :

$$\text{طول القطع الثلاث} : \frac{10 \times 133}{35} = 38 \text{ م.}$$

$$\text{طول قطعتي القماش} : 10 + (2 \times 10) = 30 \text{ م.}$$

$$\text{طول الثالثة} : 30 - 38 = 8 \text{ م.}$$

ب (الحل ذو الصفة التحليلية) :

$$\text{ثن المتر} : 35 \div 10 = 3,50 \text{ ف.}$$

(١) في رأينا أنه يجب أن نحفظ لكلمتي : تحليل وتركيب بمعناهما التقليدي كما حدده بوضوح قاموس لالاند الفلسفي الذي أخذ التعريف ، فيما يتعلق بالرياضيات من الرياضي دوهامل (القرن التاسع عشر) : « يقوم التحليل على اقامة سلسلة من القضايا تبدأ بالقضية المراد البرهنة عليها وتنتهي بقضية معروفة (...) ومنها يستنتج أن القضية الأولى هي نتيجة للقضية الأخيرة وهي بالتالي صحيحة مثلها». « أما التركيب فيقوم على الذهاب من قضايا معروفة صحيحة الى استنتاج قضايا أخرى نتيجة لازمة عنها حتى نتوصل الى القضية (موضوع البحث) التي تعرف بالتالي على أنها حقيقية » .

ان هذه التعاريف تدلنا على أن التحليل يقود الفكر بشكل أصح وأنه يفترض نقطة بدء أكيدة وأنه من جهة أخرى ليس عليه الا أن يبحث عن نقطة النهاية بين القضايا المبرهن عليها . وعلى العكس فان التركيب يستلزم حدساً أقوى لاختيار القضايا التي سبقت البرهنة عليها ، والتي يجب أن ينطلق منها . انها تجربة ناتئة .

ثمن القطعة الثانية : ٧٠ ف.

ثمن القطعتين : ١٠٥ ف .

ثمن الثالثة : $١٣٣ - ١٠٥ = ٢٨$ ف.

طول القطعة الثالثة : $٢٨ \div ٣,٥٠ = ٨$ م .

وليس لطريقي الحل دلالة سيكولوجية واحدة .
فإذا كان أحد التلاميذ يستخدم عادة أساليب النموذج
(أ) فيمكن أن نتنبأ بنجاحه المقبل في الرياضيات
استناداً إلى مرونة حركة الخطط الإبداعية .

وأما أساليب النموذج (ب) فتستخدمها عادة عقول
لا تجسد صعوبة في فهم دروس الرياضيات المقررة إذا
أعطيت بالطريقة التحليلية . ولكن المسائل تبدو لها
معقدة وشائكة . وعلى الأقل تلك التي تتطلب منها العودة
إلى الأسلوب التركيبي . وهذه الدلالة مهمة وأكيدة ،
وهي تؤكد ما سبق أن قلناه من أن النجاح سيتضمن
تنبؤاً ناجحاً . ولكن الإخفاق لا يتضمن دائماً دلالة غير
مناسبة وسنعرض لذلك فيما يلي .

ولنتفحص الآن نماذج الأخطاء المرتكبة في مسائل

قطع القماش هذه ، وهذه الأخطاء هي (١) :

أ (الطيش البسيط . - ينسى التلميذ إحدى المعطيات ، أو أن العمل العقلي مفرط في سرعته ، فيقدم التلميذ هذا الحل مثلا :

$$10 \times 20 = 200 \text{ م.}$$

طول القطع الثلاث :

$$10 \times \frac{133}{35} = 38 \text{ م.}$$

طول القطعة الثالثة : $20 - 38 = 18 \text{ م}$

وقد نسي الأمتار العشرة وهي طول القطعة الأولى . ولا يمكن لأية نتيجة أن تكون مطابقة للحقيقة ، حتى ولو كرر التلميذ في مناسبات مختلفة أخطاء من هذا النوع ، ما لم يكن تشخيصنا لها هو الطيش ، وهو لا يعني أكثر من مجرد نوع من الانخفاض الحالي في التوتر النفسي ، أو أنه يعني في الغالب وضعاً طبيعياً خاصاً

(١) نستخدم هنا الأمثلة والتحليلات التي أعطاها للأخطاء علماء النفس التربويون : Dabout و Gille و Joly و Lépez و Vincent وسنسير على تحليلاتهم ، إلا أننا سنؤول - بشكل مغاير أحياناً - مختلف الأخطاء المذكورة (الكتاب المذكور : صفحة ٥١٤ - ٥٢٠) .

أو وضعاً نفسياً - اجتماعياً. وسنعود إلى بحثه في الفصل التالي . ولنشر على العكس إلى الاستخدام ذي المعنى الملائم ، للمنهج الأكثر تركيباً .

(ب) الذهول في مهارة سهلة . - يؤخذ الانتباه دفعة واحدة لهذه الإشارة : طول الثانية يبلغ ضعف طول الأولى . إنها مسهلة تفرض نفسها لأنها توحى مباشرة بالعملية الآلية السهلة : $2 \times 10 = 20$ م . $2 \times 35 = 70$ ف . ويقف المفحوص متردداً ، ثم يرسم الخط الأخير قائلاً : أخيراً أصبح معنا (30) م للأولى والثانية ، فيجب أن نعرف طول القطع الثلاث . ويستنتج علماء النفس التربويون أن الطفل لا يملك معنى السؤال المطروح الذي هو بالتحديد طول القطعة الثالثة . وتشهد على ذلك بقية الحل التي لا تسير في اتجاه واضح وتبقى ناقصة ولا يعرف الطفل ماذا يفعل . أما التشخيص فهو تعلق التفكير بأقدم المهارات وأكثرها سهولة ، واستحالة توجيه المهارات نحو المسئلة ، وعدم الانسجام . وإنه لتنبؤ محزن إلا في الحالة التي نكون فيها أمام اختلاط وارتيباك عاطفي ، وتلك فرضية مستبعدة مبدئياً ، لأننا نفترض أننا في

هذا الفصل أمام تلاميذ ليس لديهم عقدة نقص اجتماعية وطبوعية . وفيما عدا هذه الفرضية فإن الدلالة واضحة : انها عدم الكفاية العميقة للتوتر النفسي ومنها لزوجة ساحة الشعور » :

(ج) الذهول في مرحلة من الاكتشاف فيكتب الطفل :

طول القطعة الثانية : $10 \times 2 = 20$ م .

ثم القطعة الثانية : $35 \times 2 = 70$ ف .

ثم القطعة الثالثة : $133 - 70 = 63$ فرنك .

وبذهابه إلى اكتشاف طول القطعة الثانية وثنائها لم يعد الطفل إلى القطعة الأولى ولم يجمع القطعتين قبل البدء بالثالثة .

إن التشخيص والتنبؤ غير أكيدين . فقد نكون تجاه عدم انتباه بحث بسبب من السرعة المفرطة للفكر . وقد نكون أيضاً ، كما يظن المربون ، أمام عجز عن «إعادة النظر في طريق سبق اجتيازها» وإحداث وقفة قبل أي تقدم لمجابهة النتيجة التي ستحصل عليها ومجابهة المعطيات بشكل يحفظ انسجامها الخاص » . وبعبارة أخرى إنه نقص في التركيب المتتابع . ويسمح لنا سياق

التجربة التربوية بأن نقطع بصحة إحدى الفرضيتين :
ففي الأولى قد يكون التنبؤ مخففاً أما في الثانية فلا بد
لنا ، على أية حال ، من أن نتوقف عند نقص
النضج ، دون أن نذهب إلى أبعد من ذلك ، ودون
أن نعمد إلى إدخال مفهوم عدم كفاية التوتر ؛ إن هذه
الحالة مختلفة عن الحالة (ب) حيث تبدو العودة إلى
آلية واحدة سهلة ، الصقت بصورة إجمالية بالمسألة ،
وأتبعت بعد انسجام كلي ، وكأنها تشهد على عجز
عميق .

ولتلخص قولنا : في مستوى المدرسة الابتدائية ،
لدينا معيار واحد نتمسك به ، لأن معظم التلاميذ
ليسوا جديرين إلا بتصرف واحد ألا وهو التكيف
الحاصل بين أساليب ما زالت آلية وبين معطيات تتبع
حركاتها عن قرب هذه الأساليب كما اكتسبت . وهم
يستخدمونها في نفس النظام الذي تستخدم به في
المسائل النموذج . ولا يمكنهم أن يحذفوا في استخدامها
إلا نوعاً من المرونة ومن التغييرات الطفيفة .

إن أخطاء النموذج (أ) وحتى أخطاء النموذج (ب)
تبين أن الاستخدام قد يكون جزئياً فحسب . وهذا

يعني أن الالتقاء بين آلية الخطط وبين التفكير الذي يجب أن يستخدمها ويوضحها ، ما يزال بعيداً . ويمكن أن نعتبر التلاميذ الذين ينجحون في التوصل إلى ذلك ، تلاميذاً مزودين بقدرة ملحوظة على التوتر ، يتمتعون بتنبؤ ملائم . ويجب أن ننظر إلى الذين لا يقومون بهذا الجمع بحسب قريبتهم أو بعدهم من الدرجة التي ينبغي الوصول إليها للحصول على تحريك المخططات المكتسبة بفضل إحدى المسلمات (المعطيات) الجديدة . وكلما وجب أن نقرب هذه المسألة من تلك الخطط كان التوتر أقل فعالية وأدنى قوة . وإلى هذا الدليل يمكن إرجاع جميع تنبؤات المعلمين ، ويكون التنبؤ ملائماً تبعاً لقرب المسألة من المهارة المكتسبة . والعكس صحيح ، وهذا ما تقيسه التجربة المدرسية خيراً من الاختبار ، وعندما تكون هذه الصعوبة ملحوظة جيداً ، فهي بوضوح إشارة غير ملائمة - على أن نكون متأكدين من عدم وجود أي ذهول من نوع باطني أو خارجي .

وهناك أيضاً تنبؤ غير ملائم ، وذلك عندما يظهر الطفل - كما في الحالة (ب) - عجزاً جذرياً عن الشعور

بالمسألة ، فيلصق بالمعطيات مهارة أولية ناقصة ، وهذا يعني عجزاً في التكيف مع المعطيات بسبب عدم كفاية أساسية للتوتر ونقص في المهارات العقلية بالذات .

(٢) في صفي السادس والخامس من المرحلة الثانوية .—
إذا لم يحدث الارتباط بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ في مستوى المرحلة المتوسطة من المدرسة الابتدائية ، بين المهارات المساعدة للتفكير ، وبين التفكير نفسه ، فاحتمال حدوثه في الصف السادس ، بعد بضعة أشهر .
احتمال ضعيف (من بين ستة وعشرين تلميذاً في أحد صفوف السادس لا يشعر اثنان وعشرون منهم بأية حاجة للمحاكمة) . ولم تفهم تلميذة في الثانية عشرة من عمرها كم كانت الطريقة التي تتبعها سيئة . كان المطلوب معرفة عدد قطع النرد التي يجب أن نضعها في قعر علبة مستطيلة فحسبتها على أنها تساوي حاصل ضرب سطح قعر العلبة بـ سطح أحد أوجه المكعب^(١) . ويشير أحد

(١) الأ نسة تابرييت (دفا تر تربوية) سنة ١٩٥٣ ، الجزء الرابع ص ٢٩٥ . (وبعبارة أخرى إن التلميذة قد حددت ، للمسائل من هذا النوع ، مهارة التقسيم ، فهي تقوم بأي تقسيم كان ، ولم يتبع التفكير اكتساب المهارة) .

معلمي الصف السادس أيضاً إلى أن بعض التلاميذ يهملون أحياناً واحدة أو أكثر من المعطيات ، وأن كثيرين يطبقون طرقاً جاهزة حفظوها ، وأن الطفل يستخدم ذاكرته لا ذكاه (. ويورد نفس المعلم مثلاً حياً على تأخر التفكير عن المهارة في تمرين عملي . اكتشف تلاميذ الصف أن سعة إناء أسطواناني الشكل تساوي ضعف سعة كوب مخروطي . « نملأ الكوب بالماء ونفرغ الماء في الإناء ونلاحظ الحد الذي وصل إليه في ارتفاعه ، ولم يدرك سوى عدد محدود من التلاميذ أن الماء يجب أن يملأ الوعاء حتى منتصفه^(١) » . والسبب هو نفسه : الجمود العقلي . « فالتلاميذ ميّالون غالباً إلى استخدام آخر طريقة تعلّموها ، بغض النظر عن الموضوع المعطى^(٢) » . وقد خطر لأحد المعلمين أن يعيد على تلميذات الصف الرابع مسألة سبق أن أخطأن فيها عندما كنّ في الصف السادس . وقد أجبن : « كنت أتخيل الرياضيات شيئاً ميكانيكياً ، لا موضوعاً للتفكير^(٣) » . وقل أن تقام الرابطة بين المهارة

(١) السيدة أبري : Apery المرجع المذكور ص ٢٩٥

(٢) راجع ، نفس المرجع ، المرجع المذكور

(٣) السيدة ثوريه ، المرجع المذكور ، ص ٢٩٦

والتفكير ، بحيث أنه يندر أن تخضع النتائج الحاصلة
لنقد الحس السليم . « وقد تدرجت الإجابات عن ارتفاع
مرقب كاليه بين ٥ - ١٠٠ متر^(١) .
هل يكون التقدم محسوساً عندما يدخل التلاميذ
الصف الخامس ؟ « حق في الصف الخامس لا يشعر
التلاميذ بمحتاجهم الى محاكاة منطقية^(٢) . في الهندسة يرى
التلميذ الشكل ، ويستنتج خصائصه بلمح البصر ، ولكن
وجهه يتجه عندما يقترب من محاكاة منطقية^(٣) .
ولقد أمضى أحد المعلمين ساعة ، مستخدماً عشرة
أشكال ليبرهن على أن الزاويتين المتقابلتين بالرأس
متساويتان لأن زاويتيها المكملة واحدة » . وبعد
أسبوع اعطى تمريناً للفحص : « وقد عجز خمسة عشر
تلميذاً من اصل خمسة وعشرين عن كشف الزوايا
المتقابلة بالرأس بصورة صحيحة ودقيقة^(٤) . وتستدعي
هذه التجارب في الصف الخامس النتيجة التالية : إن

(١) تقرير كلية كاهور نفس المرجع . المرجع المذكور

(٢) فئة من المعلمين ، المرجع المذكور ص ٢٩٩

(٣) م . دريفاس ، ص ٣٠٠ - ٣٠١

(٤) نفس المرجع ، ص ٣٠١

الصعوبات واحدة في صفي السادس والخامس ، فالطفل لا يشعر بحاجة الى المحاكمة ، انه يرتفع فقط فوق المستوى الشخص ، ولكن الشكل يخفي عنه المحاكمة^(١) .

وتقرر الأدلة السابقة أن الفشل في الرياضيات في صفي الخامس والسادس هو قاعدة شبه عامة بالنسبة لمتطلبات المنهاج . فما هو التنبؤ الصحيح ؟ من الواضح أن التلاميذ الذين يتوصلون - على عكس غيرهم - الى السيطرة على المحاكمة المنطقية و يقيمون برهاناً من عدة مراحل ، ويطبقون خصائص سبقت دراستها على المسألة ، هؤلاء يكون التنبؤ بنجاحهم في دراستهم تنبؤاً ملائماً جداً أو ملائماً على أقل تقدير . ولا يصل الى هذا النجاح أغلب التلاميذ . ويحسن بنا أن نقف عند الاستنتاج بأن التوتر اللازم للبدء غير كاف لتحقيق النجاح دفعة واحدة . هذا من ناحية ، أما من الناحية الأخرى ، فإن التوتر المكمل للاهتمام المدرسي قد يملأ هذه الفجوة ويضمن نجاحاً وسطاً في المستقبل . ولا

١ - نفس المرجع ص ٣٠٢

يحق لنا أن نتشائم إلا اذا لمسنا الإخفاق في العلوم التي تتطلب تدخل تركيب النتائج المكتسبة وتكيفها مع معطيات قريبة وإن كانت جديدة . فما هي هذه العلوم؟ انها بلا جدال : الرياضيات واللغة اللاتينية واللغات الحية ؛ وسنستبعد اللغة الفرنسية لأنها تقسح - في مستوى الصف السادس والصف الخامس مجالاً لسهولة اللغة المكتسبة في الوسط الاجتماعي وللتعبير الذي يرجع الى الحساسية أكثر مما يرجع الى صفات القوة والشدة المنطقية^(١) . فإذا نجح أحد التلاميذ - ولو نجاحاً متوسطاً - في احدى هذه المواد - المفاتيح ، فلا شك في أنه من الخطأ حجب الثقة عنه ، حتى ولو كان اخفاقه في المادتين الأخريين واضحاً . إن اخفاق

١ - ويلاحظ كذلك مدرسو السادس والخامس وحتى الرابع ، في تقاريرهم ، عدم وجود ارتباط بين النجاح في اللغة الفرنسية وبين النجاح ، لا في الرياضيات وحدها ، وإنما في اللاتينية . وعلى العكس فالارتباط كاف في أغلب الأحيان بين النجاح في اللاتينية والنجاح في الرياضيات ، الا في الحالة التي تتدخل فيها عوامل ذاتية او عائلية او اجتماعية ، ضد هذه المادة او تلك . ولقد سبق أن ذكرنا أننا سنفترض عدم وجود مثل هذه العوامل في هذا الفصل .

تلميذ في الرياضيات - رغم نجاحه في اللاتينية وفي لغته الأصلية - أو العكس ، يرجع الى الشكل الخاص لكائه ، الأقوى في اللاتينية منه في الرياضيات ، أو العكس . ولكن لا يمكننا أن نتوصل الى هذه النتيجة والى ما تتضمنه من توجيه الا بعد البحث عن الأسباب الخارجية التي قد تفسر الإخفاق الحالي مثل : نقص الاهتمام العاطفي وعدم وجود علاقة بين المعلم والتلميذ ، أو عقدة اجتماعية من أصل اجتماعي - اقتصادي أو عائلي أو ذاتي تجاه هذا التعليم وان نسعى الى اصلاحها . واذا ما تأكدنا - نفسياً واحصائياً من الإخفاق في المواد الثلاث معاً فالنتيجة المعقولة هي : عدم التكيف العقلي وضرورة إعادة التوجيه . وسنوضح فيما بعد ما يمكن ان تكون إعادة التوجيه هذه ، وعلى أي تحليل للتخلف يجب ان نبنيها .

٣- في صفي الرابع والخامس من المرحلة الثانوية .- فيما عدا التخلف المعمم المذكور في الفقرة السابقة ، والناجم عن عجز جذري في تطبيقه المهارات على معطيات وإن لم تكن جديدة كل الجدة ، نجد أنه يجدر بنا أن نكون حذرين وان ننتظر استقرار فترة المراهقة

قبل عمليتي التشخيص والتوجيه ، واذا ذاك يكون عالم النفس المشخص وعالم النفس المتنبيء أكثر وثوقاً بنتائج أبحاثها .

وقد قدم (ج . دريفاس) دراسة قيمة عن التمارين التي تسمح بالحكم عليها ^(١) فكان يوجه في بداية السنة لتلاميذ الصف الرابع التمارين - الروايز التالية :

(١) في الحساب . - ما هي قيم (س) التي تجعل العدد (س ٤٥٠٢) (سلسلة ذات قاعدة عشرية) قابلاً للقسمة على (٩) . وهو يذكر بالقاعدة التقليدية التي تتيح الكشف عن باقي القسمة على (٩) دون القيام بعملية التقسيم فعلياً . ولا شك في أن عدداً كبيراً من التلاميذ يكتشفون بسرعة - استناداً الى هذه القاعدة أن القيمة (٧) لـ (س) هي وحدها التي تسمح بالتقسيم على (٩) . ولكن أحد التلاميذ (هنري) وكان مستواه العقلي ودرجة نضجه عاديين رفض تطبيق هذه القاعدة على عدد يتضمن المجهول (س) وفضل بالتالي تطبيقها على ٤٥٠٢١ ، ٤٥٠٢٢ ، ٤٥٠٢٣ الخ...

١ - ج . دريفاس أستاذ في كلية بوفون : اكتساب أساليب الهاكمة الرياضية ، في الدفاتر التربوية سنة ١٩٥٣ . العدد الخامس ص ٢٠٨ - ٤١٣ .

(٢) تمرين هندسي اول - .

توصل التلاميذ - سابقاً - الى تحديد ارتفاع احدى شجرات الباحة عن طريق اعتبارها ضلع زاوية قائمة في مثلث متساوي الساقين ، باستخدام التيودوليت المبسط وسلسلة المساح . وقد طلب المعلم ، استناداً الى عملية التحريك المشخصة - المجردة ، التي تتم بتشبيه رأس الشجرة بإحدى زوايا مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين معرفة طول مانعة الصواعق التي ستقام فوق السطح . مبيناً لهم أن التجربة المشخصة يمكن أن تمثل بالخطط المذكور . وفيه ترمز

(ا ب) الى مانعة الصواعق . ولم يتوصل

هنري وكثيرون غيره - الى معرفة أن

الفرق (و د) ثم (و ج) هو ثابت مهما

كان وضع (و) . وقد أراد هنري

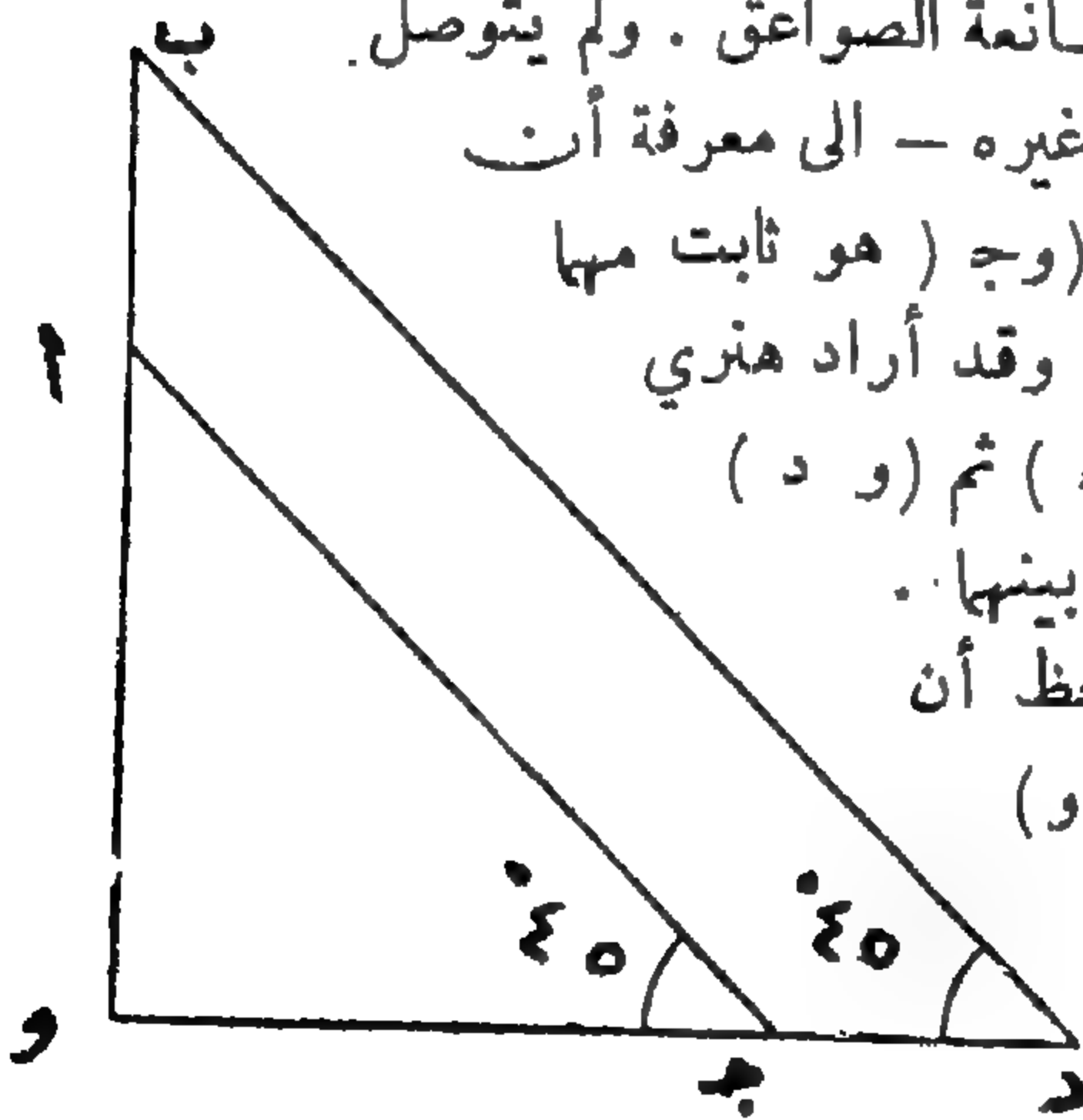
أن يقيس (و ج) ثم (و د)

ويحسب الفرق بينهما .

(ومن حسن الحظ أن

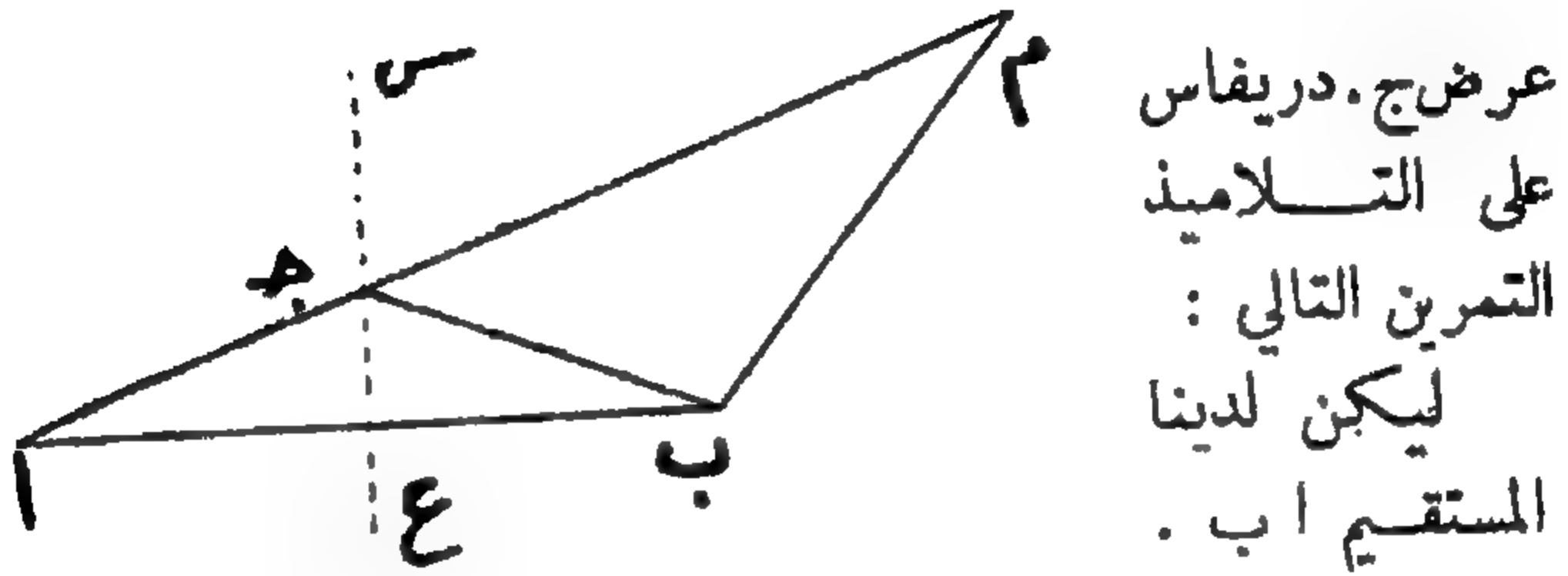
المعلم قد قال ان (و)

ليست في الباحة) .



ولم يتصور أنه يمكن أن نجرد (و) وأن نقيس مباشرة :
 $ج د = ا ب$.

(٣) أخيراً التمرين الهندسي الثاني وهو معبر
 بصورة خاصة :



محوره (س ع) . حدد في المستوى نقطة (م) مختلفة
 عن ب بحيث يلاقي المستقيم (م ا) للمحور (س ع)
 في نقطة (ج) واقعة بين (ا) و (م) .

صل بخط بين (م ا) و (م ب) و (ج ب) .
 ضع العلامات التي سوف أعينها لك في ثلاثة أعمدة :

(١) صحيحة أحياناً ؛ (٢) صحيحة دائماً ؛ (٣) ليست صحيحة أبداً .
 وهذه هي العلاقات .

م ا أكبر من م ب $ج ا = ج ب$ ا ب ج أصغر من ا ب م .
 $ج ا = ج م$ م ا م ب $ج ا = ج ب$ ا ب ج أصغر أو تعادل ا ب م .

ا ج أكبر من ا م م ا أصغر من ب ج ج ا = اب .
 م ب أصغر من م ج + ج ب الخ ...
 وقد دعي التلاميذ الى انشاء عشرين شكلاً مختلفاً ،
 مطابقة للشكل المذكور سابقاً (وذلك بإنشاء شكل
 يحقق كل علاقة تكون صحيحة في بعض الأحيان) .
 وقد قدم (بول) براهين جديدة على قدرته وأكد
 أنه يملك مهارة العمل الفرضي — الاستنتاجي المستخدم
 في الهندسة^(١) .

ومن هنا ينجم على العكس عجز (هنري) . وما
 هو التنبؤ المشار به ؟ يبدو أن كل شيء يقبل التفسير
 اذا ما أطلقنا اسم « القدرة » او « عدم القدرة » على
 « الصفة » او على « النقص » المشار اليه سابقاً ؛ كفاية
 او عدم كفاية التوتر النفسي : الكفاية وتتبعها مرونة
 العلاقات المنطقية ، وعدم الكفاية ويرتبط بها الجمود
 وعدم المرونة . وما كان عجز (هنري) عن الماكمة على
 (س ٤٥٠٢) الا لأنه لم يستطع ان يجمع في عمل
 عقلي تركيبي القيم العشر التي يمكن ان تعطىها (س)

١ - ج . دريفاس : نفس المرجع .

للعدد الجبري المذكور. كان يشعر بالارتياح تجاه الرقم
(٤٥٠٢٧) ولكنه لم يستطع مواجهة المجموع
(س ٤٥٠٢) . وكذلك فإنه أراد ان يقيس (ود -
وج) بدءاً من النقطة (و) . وبما أنه لم يكن مستعداً
فقد تاه واضطرب عندما فقد السند المشخص ولم
يستطع ان يدرك عدم التغير العام للفرق (ود - وج) .
وكذا في المسألة ذات الأشكال العشرين . ان ال (٢٠)
عدد يمثل أشياء كثيرة حتى يمكن ان تجتمع مع بعضها .
وهذا بسبب عدم كفاية التوتر النفسي .

ان كل شيء يحدث كما لو كان التلميذ يبقى منفعلاً
بإدراكاته الحاضرة او الحديثة . وقدرته على ارتباط
تام ، بطريقة ادراكه وتنظيم ادراكاته الحسية .
ويشير الى ذلك نفس الملاحظة . ان قوة التوتر لديه
غير كافية لإقامة التركيب بين تصوراته ، وغير كافية
لتضمن الانتقال من مهارة الى اخرى ، هذا الانتقال
الذي يتطلب ان تكون المهارة الاولى من المرونة بحيث
تستدعي المهارات الأخرى في عمليات مركزة حول
محور واحد . وهناك ملاحظات متعددة في نفس المعنى
أتى بها علماء النفس التربويون . ويستنتج واحد منهم :

« ان الهدف المنشود هو جعل النظام الإداري المباشر من المرونة بحيث يتيح للحدس حرية ايجاد الحل المؤدي الى النتيجة ، من بين الحلول الممكنة ، بحيث يكون الابداع الرياضي في هذا المستوى مشروطاً متعلقاً - في قسمه الأكبر بتهيؤ الأشكال واستعدادها^(١) وما يتبقى هو أن نعلم ما اذا كان من الممكن جعل هذه الأشكال العقلية مرنة باستخدامها ، بالنسبة لأي العقول ، وضمن أية حدود .

٣ - التوتر غير الكافي والاشكال غير المتلائمة

ان ما قلناه سابقاً يقدم لنا الجواب على المشكلة التي ستعرض علينا . يبدو انه لا علاقة اساسية بين شكل محدد ودرجة معينة لتوتر الذكاء ، بين انتقاء مواضعه ومناهجه من جهة ، وبين قدرته من جهة ثانية . ان تأثيرات واسعة متفرعة عن شكل الشخصية وعن السياق الاجتماعي - بدرجة بسيطة - هي التي تحدد النمط الشخص او التخيلي او اللفظي - التصوري . وسنتعرف عليها في الفصول التالية . وان دور المدرسة يكن في قسم هذه الروابط ، في حدود الامكانيات الخاصة بكل طفل - لإيصال العقول الى النموذج

اللفظي - التصوري . ولا بد من ان نشير الى صعوبة وبطء هذا الفهم ، وان يتعلق بقوة وصلابة الشكل المفضل لكل فرد وبالضعف النسبي لقوة التوتر وعندها تبدو لنا حالات كثيرة :

١ - الذكاء اللفظي التصوري المحض . - في هذه الحالة التي يكون فيها التكيف الشكلي مباشراً لا يمكن ان تنسب الصعوبات التي نلاحظها في تطبيق المهارات على معطيات جديدة الا الى ضعف عام ناجم عن عدم كفاية حالة للتوتر العقلي ، والتنبؤ بعيد عن ان يكون غير ملائم لصبغة نهائية . ان العمل المدرسي قادر - كما قلنا مع راي - على ان يخلق توتراً بالتمرين يضاف الى التوتر الفطري . ولكن من الواضح ان الكمية الممكنة للتوتر بالتمرين تتعلق هي بالذات بالتوتر الطبيعي . ولهذا يكون التشخيص والتنبؤ ممكنين بشكل مبكر مع الاطفال الذين يملكون ذكاء لفظياً وتصورياً (ولنفرض هذه المرة ايضاً اننا قادرون على استبعاد كل تأثير خارجي عن الذكاء) .

ان هذا الشكل يتميز بسهولة عندما ينسب الى الشخصية والوسط والسلوك العام للطفل . اذا أبرز

(جاك) نوعاً من اليسر اللفظي وتنظيماً ايديولوجياً في المناقشة والقصة والرواية والمواد ذات الصبغة اللفظية (التاريخ ، الجغرافيا ، الأخلاق) وإذا ما كان غير قسوي في القواعد أو اللاتينية ، وخاصة في الهندسة والجبر ، وأنه لا يستطيع تجاوز منطقة المهارات العملية المكتسبة ، فإنه يمكن الحكم على توتره العقلي بالضالة . وإذا كان اجتهاده حسناً ، فإنه يمكن أن يعوض من جهة ما ، ولكن يخشى من صعوبات كثيرة . ولا بد لنا من الإشارة إلى أن أهمية الشكل الفطري كبيرة بحيث أن هذا التلميذ يستطيع - على الرغم من توتره النفسي البسيط - أن يتكيف مع عدد كبير من العلوم . ويعتمد عدد كبير من المعارف المدرسية - حتى البكالوريا - على نظام لفظي من الأهمية بحيث لا يتطلب حدساً تصورياً كبيراً . وفي وسط الاستخدام اللفظي التصوري تتغير الكيفيات تبعاً لما تأتي به الألفاظ اللغوية الجاهزة ، أو على العكس إن الاستبدال التصوري الحقيقي يتطلب اختراعاً صحيحاً . ونلاحظ كذلك في هذا النوع تدرجاً في العقول من اللفظي المحض - وصاحبه غالباً ما يكون كثير الكلام ، ولكن كلامه عديم

المعنى - إلى مبدع المفاهيم ومنشئ المسائل . وإذا
ما وُضع تلميذ بين هذين الاثنين وبشكل قد يكون
أقرب منه إلى اللفظي ، فلن يكون قلقاً تجاه تمارين
اللغة الفرنسية من النوع القصصي . وإذا طلبنا منه في
المرحلة الثانوية كتابة موضوع انشائي يتطلب اكتشاف
مخطط ، ويتطلب تنظيماً ، وبالاختصار يتضمن تركيباً
فسيكون أكثر اضطراباً ، ولكن يجب أن نعرف أيضاً
أنه بقوة الجذب واثارة الاهتمام قد يصل التلميذ إلى الحد
المتوسط ، خاصة وإن مواضيع الإنشاء تبقى في دائرة
محددة . وحق في اللغة اللاتينية يكون الإبداع
التصوري محدوداً ، والبحث مقوداً بشدة للقواعد ،
والحس السليم والتصور ، ومتبعقاً بكامله في الشكل
الذي تكلمنا عنه ، في أحكام وترتيب العقل ذي التعبير
اللفظي . ونفس الشيء يمكن أن يقال عن التاريخ
والجغرافيا والعلوم الطبيعية ، وبعض اللغات الأجنبية
وكل المواد التي يستند فيها الذكاء إلى مخططات لفظية
متعددة وقديمة ، تتلقى معونة الذاكرة القيمة . ولهذا
اخترنا الرياضيات معياراً لأننا بمجرد اقترابنا من الجبر
أو الهندسة لا يعود للقدرة اللفظية الا أثر محدود . في

حين أن الابداع التصوري يفرض نفسه . وصعوبة الرياضيات تكمن في غرابتها شبه الكلية ، وفي شبه افلاس الاكتساب اللفظي السابق فيها^(١) .

ولنلخص الآن ما قلناه حول هذه النقطة : لا يحتاج الذكاء اللفظي التصوري الى توتر كبير ليؤمن بصورة وسطية متطلبات المدرسة والامتحانات . وفي هذه الحال يتجه التلميذ بالفريزة ، وبحق ، نحو فرع أدبي . ومن الخطأ القول إن النجاح المرضي أو المناسب في الآداب يجب أن يسمح لنفس النجاح في العلوم . ففي صميم الفعالية اللفظية - التصورية لا تستدعي كلتا الطائفتين من العلوم قدرات واحدة . وتكفي غلبة اللفظية (حق البكالوريا) لضمان نجاح وسطي في الطائفة الأولى حق ولو كانت قوة التوتر بسيطة ومتواضعة . وعلى العكس تتطلب العلوم وبخاصة الرياضيات غلبة الابداع التصوري ، وفي تفوق الى آخر يقوم الاختلاف

١ - وهذا يفسر ارتياح التلاميذ - من الأوساط العمالية - إلى الرياضيات وشعورهم بالضيق تجاه المواد الأدبية . وسنعرض لذلك فيما بعد . فهم لم يعاكسوا ويضايقوا فيها منذ البدء . وعلى الرغم من تساري كل الأشياء فإن الاكتساب اللفظي لا يتدخل فيها إطلاقاً .

على التوتر نفسي يتراوح قوة وضعفاً .

(٢) شكل الذكاء الشخص أو التخيلي . - تتجه بعض أنواع الذكاء - تحت تأثير العوامل الفطرية المرتبطة بالشخصية كما سنرى في الفصل التالي - أو بتأثير عوامل خارجية ، نحو النموذج الشخص أو التخيلي . ولكن هذا الميل ليس ذا ديمومة واحدة ويختلف تبعاً لكونه فطرياً أو مكتسباً . وهو مستقل بصورة مبدئية عن كل قدرة للتوتر . وتفيد التجربة المدرسية أن عقولاً ذات قيمة ظلت طويلاً موسومة بتفضيل للفعالية والمدلولات الشخصية . ولكنها تخلصت منها فيما بعد بفضل بعض الشروط التربوية - العقلية . والسؤال هو معرفة هذه العقول التي تستطيع بفضل تطور يتفاوت في البطء ، أن ترتفع من المستوى الشخص أو من الشكل التخيلي إلى الشكل اللفظي ، المجرد الضروري للدراسة الثانوية والعالية . والجواب كائن في العلاقات الكمية - نوعاً ما - بين الشكل والتوتر . ويمكن أن نضعها في مخططات كما يلي :

أ (كلما كان الشكل الشخص أو التخيلي متأصلاً ، وفعالاً ، وجب أن ترتفع القدرة على التوتر لتتغلب على

الخضوع للمدركات الحسية المتفصلة وتؤكد التراكمية
الضرورية .

(ب) ان الشكل المشخص أو الشكل التخيلي من
النوع الفطري يكون أقوى - بصورة عامة - من
الشكل المشخص أو التخيلي المستمد من المحيط .

(ج) يكون الانتقال سهلاً في نظام تربوي يجمع الى
أبعد حد بين العلوم المشخصة (استخدام الأشياء
والأدوات والآلات ، والرسم أو عمليات المحاسبة
والعمليات التجارية) وبين العلوم المجردة ، ويربط أطول
فترة ممكنة بين العوامل الموضوعية والسهولة وبين العمل
التخميني وعلى العكس فإن التغير الجذري للشكل
يتطلب درجة عالية من التوتر النفسي تضاف اليه رغبة
قوية للطبع في الاستيلاء .

ونرى هنا أن التشخيص والتوجيه ، والتنبؤ بالنجاح
لا يمكن أن يثمرا ما لم نقرب بين تحليل الشكل وتوتر
الذكاء وبين تحليل الطبع . ان هذه الملاحظة ، والإشارة
الرئيسية وحدها - والتي تهمل غالباً - هي التي تلقي

خضوءاً على الجهد التربوي الذي يجب أن نقوم به وتحدد
لنا معناه . وفيما عداها ، فإننا نسير على غير هدى .
ولن نستطيع الحصول على أية نتيجة أو تقديم أية
نصيحة ما لم نستند الى ما سيرد في الفصل التالي .

الفصل الثالث

أشكال الذكاء

وتحريكها لدى مختلف الطبائع

ننتقل من الذكاء الى شروط عمله من حيث توتره وشكله .

ان التوتر مسالة وراثية ، ولكن العمل المدرسي الملائم يضيف ، كما سبق أن رأينا ، الى التوتر الطبيعي توتراً بالاهتمام . فظروف الممارسة جديرة إذن بتغيير هذه المسالة إيجاباً وسلباً ، علماً بأن التجربة المدرسية ليست أكثر من عنصر من بين عناصر كثيرة أهمها : الوسط الاجتماعي والعائلي . ولن ندرك أبداً إلا توتراً حاضراً دون أن نعرف على وجه الدقة ما يعود إلى الطبيعة وما يرجع إلى التمرين وإلى المؤثرات ، ولن نرى سوى خليط منها . وان أي اختبار مهما بلغت

حساسيته لا يتوصل إلى التفرقة بين الفطري والمكتسب ،
ولا يشير إلى ما يأتي من المحيط ، ويوم بأنه من
الإمكانات الطبيعية ، ولا يقول فضلاً عن ذلك ما يمكن
للمحيط أن ينزع من التوتر الطبيعي ، الذي يمكن أن
تبقى تجزئته المعتبرة غالباً مضرة . والمهم بالنسبة للتنبؤ
والتوجيه هو الصفة الطبيعية للذكاء ، ومنها كان عمل
التوتر المكتسب نافعا فإن قدرته لا يمكن أن تثبت
بشكل نهائي ، ولا يمكن الاستفادة منها إلا في منطقة
التأثر التي سيطرت عليها . وعندما يتغير الموضوع ،
يجد الذكاء نفسه ثانية أمام قواه الأصلية . ولهذا السبب
فإن قدرات ذات قيمة لفظية وايدولوجية اكتسبت
بفضل محيط عائلي واجتماعي ، تفيد التلميذ حتى مرحلة
تعادل القسم الأول من البكالوريا ، ولا تفيد كثيراً
بعدها ، عندما يكون عليه أن يتلاءم مع أشكال
للتفكير لم تهيأ عن طريق الوسط والتأثر كالرياضيات
والفلسفة .

ولا تدلنا الروايات أو النتائج المدرسية على القدرات
الفطرية خيراً من ذلك ، فالطفل الذي نمتحنه لا يترك ،
على الباب ، تأثير الوسط ولا تأثير طبعه . هل نقول

إن المهم هو التوتر الجاهز حالياً ، كما ينتج عن هذا الالتقاء المزدوج للتأثيرات ؟ إن هذا يكون بمثابة تخلص من المأزق ولكن دور التربية النفسية يقوم على رواية ما وراء النتيجة الحاضرة وما وراء الإمكانيات الحالية . ويجب ألا نأخذ بعين الاعتبار التأثيرات المنشطة أو المثبطة التي تنصب على قوة التوتر وحدها ، فقد اعترفنا بأن النجاح والإخفاق يقعان على نقطة التقاطع بين التوتر والنمط . فنمط الذكاء وتوتره مرتبطان بشكل الذكاء ..

وقد بدأ علماء النفس السويسريون^(١) والبلجيكيون^(٢) والفرنسيون^(٣) بإقامة هذه العلاقات،

(١) أنظر : و. بوفن . علم الطباع : دولامشو ونيسسته ، نيوشاتل وباريس سنة ١٩٣١ .

(٢) أنظر : و. ميستريو : دراسة الذكاء .

(٣) أنظر : و. لوسين : بحث في علم الطباع ، سنة ١٩٤٧ .

ج. برجيه : بحث عملي في تحليل الطباع . (مجموعة الطباع) ١٩٥٠ .

أ. لوغال : علم الطباع للأطفال والمراهقين (مجموعة الطباع) ١٩٥٠ .

وبصورة خاصة : ب. غريجييه : الذكاء والتربية العقلية (مجموعة الطباع) .

و. ر. غايا : تحليل طباعي لتلاميذ صف معين من قبل معلم الصف

(مجموعة الطباع) سنة ١٩٥٢ .

وعلى ضوء أعمالهم وملاحظاتنا الشخصية ، سنحاول أن نخطط لمدى التأثيرات الطباعية^(١) على شكل الذكاء وعلى توتره الطبيعي والمكتسب . وسندرس بالدرجة الأولى الطباع الانفعالية ولنتذكر باختصار مقومات هذه الطباع ، ووضعها العام ، والنماذج التي يمكن أن تنقسم إليها^(٢) . وسنبداً بالطباع ذات الحساسية المفرطة والتي هي أكثر النماذج ذكاء .

(١) تلاحظ التربية النفسية اليقظة بسهولة أهمية هذه التأثيرات . وقد أشار ر. غال إلى «عدم الاستفادة من بعض الاستعدادات العقلية، أو اليدوية القوية والتي لا تجد المصاحبة العاطفية اللازمة». وهو يطالب بحق ، بإفراح مكان واسع وأهمية كبرى. لدراسة الحياة العاطفية ، وبصورة عامة لطبع الطفل ، لأنها تكون هي الحاسمة وخاصة لدى التلاميذ ذوي الاستعدادات غير المتميزة (الطفولة : ١٩٤٨ ، العدد الأول ص ٦٢ وما يليها) .

(٢) ولنتذكر أيضاً أنه ليس لهذه النماذج من قيمة إلا كونها علامات للوصف، ولا شيء يدعو إلى التفكير في إدخال الطباع الفردية طوعاً أو كرهاً في واحد من النماذج الثمانية لتصنيف هيمانس - لوسين الذي تبناه علماء الطبع الفرنسيون والبلجيكيون . ويتوضع كل طبع فردي بالنسبة لهذه النماذج بوضوح لا ينفي أية مرونة، بفضل التصنيف العشرين الذي أدخله : ج. برجيه . والذي سنقدمه فيما بعد .

١ - الذكاء لدى الانفعاليين

الصورة النفسية لهذه الطباع. - ١) هذا طفل أو مراهق مرهف الحساسية ولكنه في نفس الوقت غير فعال ، فهو لا يحب العمل ، ويحمل عليه حملاً بتأثير الظروف والأشخاص ، وبما أن حساسيته كثيرة التطلب ، وفعاليته المتواضعة عاجزة عن أن توجد له ظروف العمل (فهو ليس من الذين ينصرفون إلى الألعاب القوية والمثيرة ، ولا إلى المشاريع الجريئة والبعيدة لأن من المشكوك فيه أن تروي حاجاته العاطفية) ، فهو يبحث عن ميزات انفعالية سهلة أو جاهزة (قراءات مثيرة ، قصص عاطفية ، أو تدور حول مواضيع سادية ، جنسية ، وأفلام المغامرات أو الأفلام العاطفية ، والمغامرات المثيرة والقصص الخرافية المتنوعة التي تخلق له بأقل جهد ممكن ، الانفعال الضروري لطبعه . وهو فضلاً عن ذلك ذو ترجيح قريب . يفهم من ذلك أن انفعالاته سريعة ، تدوم في اللحظة الأولى . ومن هنا أتت حاجته إلى التجديد باستمرار بالسعي إلى جعل هذه

الانفعالات حادة أكثر فأكثر وبتعقيدها كذلك^(١) .
وهذا الطبع يصعب تثبيته ، وهو في الحالات المطلقة
لا يمكن الاطمئنان إليه ، فهو متقلب في رغائبه ،
ونياته ، وأبحاثه ، وهو كذلك حتى في الحالات
المتوسطة .

وهو تلميذ صعب ، مواعيده غير دقيقة ، ويفضل
من العلوم ما كان منها انفعالياً كاللغة الفرنسية ،
والجغرافيا ، وبعض فصول التاريخ والرسم والموسيقا
والمحفوظات ، وهو لا يبالي بالعلوم الباردة ، وقد يرفضها
كالرياضيات والعلوم الطبيعية ، ومواضيع تاريخ الأدب
أو المواضيع المجردة . وبصورة عامة فإن هذا النموذج
قادر على الفتنة والإغراء ولكن لا يمكن الاطمئنان إليه
من وجهة النظر العامة والمدرسية .

(١) يدفع الميل المعاكس إلى الاحتفاظ فترة طويلة وبعمق
بالانطباعات ، وإلى عدم نسيان أية كراهية ، أو حقد ، أو نجاسة أو
فرح أو خدمة بالمقابل ، بحيث أن هذا الطبع يظل موسوماً بها ،
والحاسية متأثرة بها فترة طويلة . وهذا الميل إلى الاحتفاظ بالانطباعات
لمدة طويلة هو ما نسميه بالطين retentissement أو بالترجيع
Secondarité .

وعندم الاطمئنان يتغير بالطبع ، تبعاً للصيغة الشخصية ، فتلميذ ذو انفعالية ملحوظة ولكن معدلة وفعالية غير كافية ، وهو ذو ترجيع قريب (صيغة ٦٤٤) لن يرتكب نفس الأخطاء إلا في أضيق الحدود^(١). ونشير عملياً إلى الطبع برمز تسدل على العوامل التي تسلط عليه : الانفعالية ، اللافعالية ، الترجيع القريب أو باختصار (E - nA - P) . ويمكن أن نطلق على هذا النموذج صفة ثلاثة تماماً وهي : العصبي .

(٢) والطبع الانفعالي الثاني يوصف بوصف شائع الاستعمال العاطفي : الحساسية المفرطة وحية كما هي

(١) أدخل غاستون برجييه الكثير من المرونة في التحليل والاسترشاد الطبيعي بفضل التقويم العشري للخصائص . والمبدأ جد بسيط . وهذا مثال يوضحه بسهولة : بيير مزود بانفعالية قوية فيعطي المعادلة : انفعالية ٩ على ١٠ (وباختصار : $E = ٩$) . وهو تحت الوسط تقريباً في الفعالية ، ومن هنا ($A = ٤$) . وهو ذو ترجيع أقرب إلى المتوسط . ويحتفظ بانفعالاته بشكل أقل من الوسط فترجييعه إذن ($S = ١$) . والصيغة الطباعية المختصرة لبيير هي : ٩٤١ (لأن هناك عوامل أخرى أقل خطورة هي مقومات تكييلية يجب أن تدخل في تحديد الطبع وتلوينه) . ولكن فرداً بارداً وفعالاً ترجيعه قوي ستكون صيغته الطباعية ١٩٩ .

لدى العصبي . والطبع قليل الفعالية ولكن ترجيعه بعيد . وتتجه الحساسية إلى البقاء أمينة لذاتها ، ولارتباطاتها ، فيدير صاحب هذا الطبع ظهره للعالم الخارجي وإما أن يحتقره أو يخافه . وهذا الطبع سهل وهو بالتالي انطوائي مشغول بالحديث مع نفسه ، ينشد العزلة ويحب كتابة اليوميات الشخصية التي تشبع رغائبه . ويدخل استمرار الانفعالات مضافاً إلى الحساسية الكثير من النبل والضمير والرغبة في إتقان العمل . وهكذا فإننا نجد عدداً كبيراً من هؤلاء التلاميذ ضعاف البنية ، سريعى التأثير ، كاثمين للأسرار ، يهربون من العصابات ذات الضجيج ومن عامية الرفاق ، وهم ذوو ضمير حي وسريعو التأثير (الصيغة المطلقة هي : ٩١٩ ، والصيغة المعدلة : ٦٤٦ الصيغة الطباعية : E- nA - S) .

(٣) ويطلق على النموذج الثالث صفة النموذج الغضبي . وهو في عمل دائم ، يبحث عن مشاغل متعددة ، وتفريه كل مناسبات الحركة والسفر ، الرياضة وخاصة العنيفة منها ، التزلج ، كرة القدم ، الملاكمة ، وهذا الطبع مدفوع إلى الأمام بشدة فعالية الطبيعة .

ولكنه ذو ترجيع قريب . ومن هنا يأتي عدم الانتظام وعدم الثبات في فعله ، والتسارع في الانتقال من فعل إلى الفعل الذي يليه (تغيير العمل ، تغيير النية ، التوجيه والصداقات) ومن هنا أولاً وبسبب الإنفعالية ذات الترجيع البعيد ينشأ ميل ملحوظ نحو الانفعال في السلوك والضوضاء والإهانات والغضب والضرب . وتتلخص الصيغة الطباعية : (E-A-P) (الصيغة المطلقة : ٩٩١ ، وتعديل ٦٦٤) .

٤) أما النموذج الانفعالي الرابع فهو المجموع : (E-A-S) . ويحل الترجيع البعيد محل الترجيع القريب . والفرق الأساسي بينهما هو أن الترجيع البعيد يطيل من الانطباعات ومن الاهتمامات خلال زمن تالي طويل . ومن هنا ينشأ الكثير من الثبات والتنظيم والمفاهيم والمناهج في السلوك . وهكذا فالطبع المسمى بالمجموع (ويسمى كذلك لأنه يحمل عند تحقيق أهدافه هوى متتابعاً ومستمراً طوال دراسته في معظم الأحيان) يهتم بأهداف قريبة (موضوع إنشاء ، امتحان) ويهدف بعيد (مهنة) . والحساسية المفرطة والطائشة لدى النموذج الغضبي تظل على الهامش بفضل قوة بنيانه ، فهي تحيي

الفعل وتطيله وتسنده ، وهذا مما يصرفها عن الخروج والظهور في الحركات الصاخبة الهوجاء الخاصة بالنموذج الغضبي : (E, A, P.) والصيغة الطباعية هي : (T. A. P.) الصيغة المطلقة (٩٩٩) ، المعدلة (٦٦٦) (١).

(١) في وسعنا أن نحكم على مرونة هذا التصنيف عندما نلاحظ قلة المسافة التي يمكن أن تفصل بين نموذج غضبي ذي ترجيع قريب معدل (صيغة : ٦٦٤) وبين نموذج جموح ذي ترجيع بعيد معدل (صيغة : ٦٦٦) . والمهم هنا هو الصيغ وليس التصنيف أو الصفات التي تنجم عنه .

وعلى العكس فمن الواضح أنه ضمن منظومة واحدة يختلف فرد ذو صيغة (٦١٨) عن فرد ذي صيغة (٩٤٦) . وكلا الاثنين عاطفي ولكن مع فروق بسيطة ومهمة على الرغم من قرابتها الرئيسية . وهنا أيضاً يجب أن نحدد الصيغة وعليها يجب أن يكون اعتمادنا .

٢ - علامات الذكاء .- من البدهي أن نقارن بين علامات الذكاء في النماذج الاربعة التي وصفناها (١).

وسطي الطباع كلها	المصبي E- nA- S	الماطفي E- nA- S	النضوي E- A- P	الجروح E- A- S	علامات الذكاء
---------------------	--------------------	---------------------	-------------------	-------------------	---------------

١ - القدرات (٢)

٤١	١٧	٢٧	٥٥	٧٦	القدرة على الفهم
٣١	٣٤	٦	٥٦	٤٧	التصور السريع
٣٢	١٧	١٧	٣٦	٥٨	الأفكار الغزيرة
٤٠	١٥	١١	٤٩	٧٠	القدرة على التجريد
٣٦	١٢	٢٣	٣٦	٥٥	الاختصار والوضوح
٣٩	١٨	٥٤	٢٥	٧٦	الترتيب ، المنهج
٣٦	١٢	٢٣	٣٦	٥٣	الأسلوب البسيط الواضح
٣٨	٩	٢٨	١٩	٥٥	الأسلوب الواضح الصافي

(١) أخذنا الجدول السابق من الدراسات الشهيرة التي قام بها بول غريبييه في كتابه المذكور ص ٨١ - ٨٢ . واستطاع أن يدرس تلاميذ مدرسة كاملة في بيروت وكان من بينهم مئتان وأربعة وسبعون تلميذاً لبنانياً وواحد وأربعون تلميذاً أمريكياً وثمانية وثلاثون فرنسياً وسبعة وعشرون سورياً وأربعة عشر سلافياً وبالمجموع كان عددهم ثلاثمئة وسبعين تلميذاً . وكان من بينهم (٣١٥) من المدينة و (٥٥) من القرى . ولن نتعرض هنا للاتجاهات العامة للذكاء (المنهجية لدى الفعالي ذوي الترجيع البعيد ، والمعمة لدى النموذجية (A - P) والمفردة لدى النموذج (nA) . وذلك لأن هذه الاتجاهات صعبة التمييز أولاً ، تحت هذا الشكل العام وفي الاستخدام التربوي الحالي ، ثم لأننا إذا اعترفنا بهذه النتائج بصورة عامة فإنها تبدو لنا وكأنها تتطلب مكملات (راجع م. جيكس : اختبار طبيعي من أجل تشخيص سريع ، P. U. F. سنة ١٩٥٣ ، (ص : ٨٧ - ٨٨) كما تتطلب بعض التحفظات . ولا نظن أن ذكاء أصحاب الطبع : (nE - A - P) على الرغم من كونه معممًا يجب أن يتصف دائماً بالرضا في التفريق وبمضاعفة المفاهيم الكلية .

(٢) تدل النسبة المئوية في هذه الجداول على أن هذه القدرة قد وجدت لدى ٧٦ ٪ من النموذج الجموح : (E - A - S) ولدى ٥٥ ٪ من النموذج الغضيبي (E - A - P) الخ ..

٢ - الاهتمامات العقلية

وسطي الطباع كلها	العصبي E - nA - P	العاظمي E - nA - S	النضوي E - A - P	المجموع E - A - S	بالنسبة للمشاكل
٢٦	٦	٤٣	١٣	١٨	المتافيزيقية
٤٣	٣١	٩	٦٤	٣٩	الوصفية
٤٠	٣٩	١٥	٧٢	٧٤	الاجتماعية
٤١	١٣	١٧	٨٨	٨٤	السياسية
٣٩	٣٣	٦٨	٥٢	٨٤	الدينية
بالنسبة للعلوم					
٢٧	٧	١٥	١٣	٤٧	الرياضيات
١٦	٥	٨	٦	٣٦	النظرية التجريبية
٢٢	٩	٦	٢٥	٣١	العلوم التقنية

وقد جرب غريبيه على عدد كبير من الأطفال،
مختلف من الناحية التقنية ، ودرس بنفس العناية
تلاميذ صفه من الأطفال الباريسيين الذين تمتد أعمارهم
ما بين الثامنة والعاشرة . كما توصل غايًا إلى نتائج جد
قريبة سنلخصها في الجدول التالي :

القدرات في	المجموع E - A - S	الفضي E - A - P	العاظمي E - NA - S	القصي E - NA - P
	%	%	%	%
الحساب	٥٠	٤٣	٢٠	٢٥
الهندسة	٥٠	٣٠	٤٠	٢٥
<u>اللغة الفرنسية</u>				
أ - إنشاء	٥٠	٥٠	٨٠	٥٠
ب - املاء	٢٥	٤٣	٦٠	٥٠
ج - قراءة	١٠٠	٩٠	٨٠	٦٠
د - محفوظات	٥٠	٩٠	٦٠	١٠٠
التاريخ	٧٥	٦٠	١٠٠	٦٠
الجغرافيا	٧٥	٩٠	٨٠	٧٥
الرسم	٥٠	٧٥	٦٠	٢٥
التربية البدنية	٥٠	٧٠	٦٠	٩٠

وقد صنف المؤلف تلاميذه تبعاً لنجاحهم في زمر
ثلاث: تلاميذ أقوياء (الثلث الأول)، تلاميذ متوسطين
(الثلث الثاني)، تلاميذ ضعاف (الثلث الأخير).
وقد لاحظ ما يلي :

١ - صنف جميع التلاميذ المجموحين في القسم الأول
٥٠ ٪ أو في القسم الثاني ٥٠ ٪ .

٢ - وُجد الغضبيون بين الزمر الثلاث (٦٠ ٪ في
الأول ، ٢٠ ٪ في الثانية ، ٢٠ ٪ في الثالثة) .

٣ - لم يوجد بين العاطفين تلميذ قوي واحد صفر ٪
ولكنهم ١٠٠ ٪ بين المتوسطين .

٤ - كان من بين العصبيين ٢٠ ٪ من الأقوياء ،
٤٠ ٪ من المتوسطين ، ٤٠ ٪ من الضعاف . وأخيراً
يلخص غايا في الجدول التالي ما أكدت ملاحظتنا
بشكل عام عن وجود القدرات أو عدم وجودها
بالنسبة للطباع .

عدم وجود القدرات	وجود القدرات	الطبائع
الرياضيات - العلوم - التاريخ - الخط	الإنشاء - المحفوظات - التربية البدنية	E - nA - P العصبي
الحساب - العلوم (ما عدا علم الحيوان والنبات)	الإنشاء - الاملاء - التاريخ - الكتابة	E - nA - S العاطفي
الهندسة	الحساب - الإنشاء - البلاغة	E - A - S الجموح
العلوم	القراءة - التاريخ - العلوم	E - A - P الغضبي
لا ضعف بصورة عامة إلا في التربية البدنية أحياناً	القراءة - المحفوظات - البلاغة الجنغرافية - الرسم - الأعمال اليدوية	E - A - P الدموي
لا ضعف حقيقي .	الهندسة - العلوم - الكتابة الرسم - التربية البدنية	الدموي
إنشاء خيالية - إنشاء - تربية بدنية	الرياضيات - الاملاء - التاريخ العلوم - الكتابة - الرسم	الدموي
الرياضيات - الاملاء - الإنشاء القراءة - التاريخ - الكتابة	لا قدرة حقيقية إلا في التربية البدنية أحياناً	الملامي
ضعف كلي إلا في الرياضيات أحياناً	لا قدرة إلا في حالات شاذة فردية	المخامل

وإذا ما حاولنا التقريب بين هذا الجدول وجدول القدرات والاهتمامات الذي سبق ذكره ، استناداً إلى ملاحظات غريبيه ، نحصل على التأكيدات التالية فيما يتعلق بمشكلة التخلف المدرسي :

١ - إن كل ذكاء موجه في اهتماماته وقدراته ، بالطبع الذي يتعلق به .

٢ - ينتج عن ذلك أن الطبع الانفعالي من النوع الجموح يساعد الذكاء المدرسي ويسهل نجاحه بفضل تنوع اهتماماته ، فهو يهتم بكل شيء لأنه يجد أن كل شيء جدير بالاهتمام والجهد والانتباه . وبخاصة فإن قدرته على التجريد والتركيب والتعميم تعوضه عن الذكاء اللفظي التصوري .

٣ - وعلى العكس فإن الغضبي : (E - A - P) مدين لطبعه بذكائه القادر على القيام بكل الفعاليات المدرسية ، والمرتكز على اهتمام فاعل مباشر وواقعي (القراءة ، الاستظهار ، الجغرافيا ، الرسم ، العمل اليدوي) وإلى الفعاليات التي تستدعي التفريق والتحليل أكثر مما تتطلب التوحيد والتركيب . ومن هنا يأتي التخلف النسبي لدى النموذج الغضبي في الهندسة والعلوم إذ يبدو

و كأنه موجه بصورة عامة - تحت تأثير طبعه - بذلك
ذي اتجاه مشخص ، وبسيطرة تقنية إذا ما حركه
الوسط المحيط به .

٤ - إن النموذج العاطفي : (E - nA - S) ينبجج
كما هو منتظر في الأعمال التي تستثير اهتماماته الفاعلة
العميقة والثابتة (الإنشاء التي تعتبر في المدرسة الابتدائية
تعبيراً فاعلاً) وفي الأعمال التي تتطلب تطبيقاً وشعوراً
(التاريخ ، الإملاء ، الكتابة والخط) دون أن تتطلب ،
كالرياضيات والعلوم التي يتحقق فيها التلميد ، جهداً أو
نوعاً من الجهد الطويل الأمد الذي لا يمتلكه طبع مثله
سريع اليأس والضياع . ونشير إلى أن النموذج العاطفي
يتحقق في علوم الملاحظة التي تنصب على الشخص النافع
(مفاهيم الفيزياء والكيمياء المشخصة ، الترتيبات
الزراعية والمنزلية والكهربية الخ) .

وهي لا تثير أي اهتمام لدى هذا الشخص المنطوي
الذي غالباً ما يهتم بنفسه . وعلى العكس فإن حساسيته
المعطوفة تجد الطبيعة التي تحبها في علم الحيوان والنبات
ونجاح هذا الطبع أكيد فيها .

ولا بد من ملاحظة أخرى بالنسبة لنفس النموذج

العاطفي (E - nA - S) وهو أنه لم يمثل في صف (غايا) تلميذ واحد يحمل هذا الطبع ، بين التلاميذ الأقوياء ، فإن نقص فاعلية أصحاب هذا النموذج ، وتمسكهم بعاداتهم في العمل والتفكير ، وقلقهم تجاه كل ما هو جديد ، واستعدادهم لهبوط الهمة ، وصعوبات تكيفهم ، وبطء تصورهم ، كلها تمنعهم من ذلك ، مها كانت درجة ذكائهم . في حين أنهم مثلوا جميعاً في زمرة الطلاب المتوسطين ، يقودهم إلى ذلك قوة شعورهم .

هـ - ويبدو ذكاء النموذج الغضبي : (E - nA - P) كما في دراسة بول غريجييه ، أقل أشكال الذكاء تفضيلاً بسبب تحريكه الطبيعي . وقد يصبح - كما في أي نموذج آخر ، ممتازاً ، لأن الطبع لا يستعمله إطلاقاً بالمعنى المدرسي ، بشكل تبقى معه النتائج المكتسبة بعيدة ، قليلاً أو كثيراً ، تبعاً لدرجة الالفاعلية والإمكانات الحقيقية . وهذا يدلنا على أن الجهد التربوي سيجد هنا ميداناً واسعاً للإمكانات وللصعوبات في آن واحد .

ويقودنا التحليل الموجز الذي سنقدمه فيما يلي إلى نوعين من النصائح :

النوع الاول ويتعلق بتوجيه الدراسات والثاني
ويتعلق بالموقف التعليمي والتربوي الذي يجب أن نتخذه
من تلك الطباع .

٢ - قدرات هذه النماذج من الذكاء وصعوباتها .

التربية والتوجيه .

١- الانفعالي، الفعّال، ذو التّرجيع البعيد أو الجموح؛

١- لا يستتبع الذكاء اللفظي التصوري لدى النموذج

الجموح (E-A-S) أي عجز فهو آمن في الميادين التي يجب

أن تجتمع فيها المعاني المتعلمة في تركيب متزايد قبل أن

يكتسب معلومات جديدة ، هيأها التركيب المتعلم

سابقاً ، كما لو أنه كان يترك فجوات لتمتلئ . وإذا

كان الذكاء المنهجي لنماذج الجموحين يقود عقولهم إلى

نوع من القسوة والجمود ، فإنه لا يحول دون نجاحها

شبه الأكيد في كل العلوم المجردة أو نصف المجردة

أولاً (كالرياضيات والعلوم الطبيعية والمناقشات

الأدبية والفلسفية) ونجاحها أيضاً في العلوم ذات

القاعدة المشخصة العينية وفي الجغرافيا كما في العلوم

الطبيعية يجد الميل العام إلى الدراسة - المستمد من

أصل طبيعي - مكملاً ذا قيمة في الاتجاه نحو تنظيم

المعارف ، منها كانت طريقة تقديم هذه المعارف . إن دراسة الصين كدراسة الدورة الدموية تصبح منهجية ضمن أطر قدمها الذكاء للذاكرة . ونحن لا ندرس الجغرافيا الطبيعية للصين منفصلة عن اقتصادها وحياتها البشرية ، ولكننا نتعلمها بصورة تركيبية ، وتفسر الواحدة منها الأخرى - إلى حد ما - تبعاً لرغبة الجغرافيين ، ولا ندرس النسيج الشرياني بعيداً عن وظيفته ولا الوظيفة الشريانية بعيداً عن بنية الأوعية . وهذا يعني أن الطبع يحرك توتر الذكاء بصفة دائمة وبسعة .

وفضلاً عن ذلك فإن القدرات الخاصة تضع ذكاء النموذج الجموح : (E-A-S) تجاه مخططات للتأمل ومشاريع للعمل تهيئه أكثر من غيره للنجاح المدرسي في مختلف أشكاله .

والأسلوب الذي يتبعه الطبع في تحريك الذكاء له أهمية أكيدة ، حتى أن معلمين مجربين أمثال (غايا) في التعليم الابتدائي و (غريجييه) في التعليم الثانوي لم يجدوا أي قلميذ ضعيف يحمل هذا الطبع . وإن هذا الذكاء القاطع الذي يبين الطبع قيمته يؤكد أن استخدام

الذكاء في جميع إمكاناته سيكون محتملاً مهماً كانت التوجيه المختار . وبصورة مبدئية فإن هذا الذكاء النظري اللفظي التصوري سيكون متلائماً جداً ، وضمن حد معين ، مع التعليم الثانوي في فروع المختلفة الأدبية منها والعلمية . ولكن هذا لا يعني أننا لا ننصح بالتعليم الفني . فالذكاء المنهجي للنموذج الجموح (E-A-S) سيقدر على إعطائه الحد الأدنى من الترجيع . وسيقيم أقوى الجسور بين الفن والمصنع ، بين التعليم النظري والعملي ، وهو مستعد لتحضير البكالوريا الفنية كما يحضر البكالوريا العامة . ويستطيع أن يكون مهندساً فنياً ومهنياً كما يمكن أن يكون بوليتكنيكياً .

ب - الموقف التربوي والتوجيه . - وتهبط هنا إلى الحد الأدنى . فهذا الطبع قد ثبت منذ زمن طويل هدفه ومراحله . ونستطيع أن نمنح ثقتنا هذه الحساسية القوية ، الداخلة ضمن فعالية ثابتة ينظمها الترجيع البعيد ويجعلها منهجية ويوحدها ويسندها . ويميز علماء الطباع بين نموذجين فرعيين وهما الجموح المكتئب أو المتأمل : *passionné réfléchi* وسنصف هذا النموذج فيما بعد ، والجموح الصارم : *passionné accentué* .

وعدد أفراد هذا النموذج أقل بكثير . ويصل عنده الانفعال والفعالية والترجيع البعيد إلى حدها الأقصى وقد تؤثر على بعض الفعاليات المدرسية ولكنها حالات نادرة الحدوث .

٢ - الانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع القريب .
أو النموذج الغضبي .

١ - الذكاء المشخص والتقني للنموذج الغضبي E-A-P .-
تشير الدراسات الاحصائية إلى السمات العقلية لهذا الطبع . وأول ما يفرق بين النموذج الجموح E - A - S والنموذج الغضبي E - A - P هو الأسلوب العام للذكاء . فالنموذج الغضبي عاجز عن التعميم والتوحيد والتركيب ، ويتجه ذكاؤه ، بتأثير الطبع ، نحو العيني والمباشر . وهو يدرك ما يحيط بالحاضر ، ويعرف خواص الشيء ، كما يعرف الفروق الدقيقة بين شيئين متقاربين أو بين فكرتين متقاربتين . وهو سريع البديهة ولكن فهمه محلي نوعاً ما ، تبقى المسألة الجديدة معزولة طويلاً ، وتدرك في قيمتها الذاتية ، متكاملة قليلاً أو بشكل سيء مع معرفة الكل ، ومتواضعة بصورة غير صحيحة

في تركيب مسجل للمعارف . ومن هنا كان الضعف في الرياضيات حيث يلعب الإدراك التركيبي دوراً أساسياً، والضعف في القدرة الفلسفية ونقص النظام والمنهج وعدم الوضوح واختلاط الأسلوب .

ونحن نعلم أن الأذواق والميول لا تتطابق بالضرورة مع القدرات وتشير مع ذلك إلى موازاة ملحوظة . فالاهتمام ضعيف بالمشاكل الميتافيزيقية والعلوم الرياضية والعلوم التجريبية النظرية (كالفيزياء) . وعلى العكس فالاهتمام قوي وحاد بمشاكل الحياة المشخصة والمسائل الوضعية بصورة عامة والقضايا الاجتماعية والسياسية .

وهناك دليل عكسي فقد وجد في السجلات التي رجعوا إليها في مركز التوجيه ان معامل الارتباط بين الطبع الغضبي A-E-P وذكاء النموذج المشخص التقني يبلغ ٨١ ٪ . وكذلك فإن معامل الارتباط بين الذكاء المشخص - التقني وبين نفس الطبع يبلغ ٦٣ ٪ . وهذا يدل على ميل ذكاء ذوي الطبع الغضبي E-A-P إلى أن يكون مشخصاً وتقنياً وان هذا الطبع يولد وحده ٦٣٪ من الذكاء من هذا

النوع . (١)

ب - الموقف التربوي والتوجيه .-

يكتسي التوجيه هنا أهمية خاصة . فالتعليم المناسب هو التعليم التقني ، ونجاح الغضي E-A-P في التعليم الثانوي والعلوم النظرية ليس أمراً مستحيلاً ، إذا كان توتر الذكاء عنده مرتفعاً وإذا تبنت تربيته النظام المناسب الذي سندرسه قريباً . ولكن ذلك سيتم في سلسلة من التحولات والحوادث : من طاقات ونكسات وفي قصص كبيرة ودراما صغيرة .

يريد « هوغ » أن يصبح طياراً (ويكثر هذا الميل لدى أصحاب النموذج الغضي وكذا الميل الى البحرية

(١) إن هذا الاقتران يفسح مجالاً في معظم الأحيان للملاحظات من هذا النوع تتعلق بطبع غضي من مستوى عقلي متواضع : الذكاء ينقصه المنطق وسرعة البديهة والاستقرار ويثبت بصعوبة . وهذا الذكاء متجه نحو الشخص ويبين الطفل ، في الفحص كما في الحياة العادية أن منطقته عملي وأنه قادر على التخلص من المآزق . وفي العمل العقلي نلاحظ غياباً كاملاً للمنهج ، والتأيد يدع نفسه لتأثير اللحظة . ويبالغ في الوضوح والعناية عندما يدور الموضوع عن عمل شخص . إنه موهوب من الناحية العملية ، في حركاته وضوح وحذق (مركز التوجيه المهني في آنسي Annecy) .

والتعمير والجيش) . كان نجاحه في الكلية متواضعاً ،
في حين أنه كان ينصرف كلياً إلى الرياضة والأفلام
والقصص العاطفية وقصص المغامرات أو القصص
البوليسية . كان هذا المراهق يريد أن يكون طياراً ،
وليس ذلك مجرد رغبة وهوى ولكن حدس عميق
لميول ذكائه وطبعه . ومن ناحية أخرى فبقدر ما كان
فاشلاً في الأمور العقلية ، كان ناجحاً في الأمور العملية
(كأمثاله من الغضبیین) . إن المؤسسة التي يجب أن
ترعاه هي مؤسسة تقنية ، تهيثه وتوجهه مهنة
ميكانيكي في الطيران أو في مدرسة البحرية . ولا يجدي
إرغام الطبيعة فتيلاً ، فالطبيعة ترفع صوتها عالياً لدى
الفعالين الجوحين ولا تستطيع إلا أن ترغم نفسها على
الصبر الطويل تجاه الدراسات المجردة ، الغائبة عن
العين . يجب أن نرى غضبياً تحت رحمة نص يترجم
عن اللاتينية ولندع جانباً الصعوبات الناتجة عن عدم
الاستقرار وعدم الاطمئنان التي اكتسب بها الغضبي
قواعد اللغة ، إن هذا النص القديم لا يوحى له بشيء ،
هذا إن لم يكن داعياً لحنقه وغیظه . إنه مكتوب
يلغة ميتة ، وهو يفرض عليه الاهتمام بحوادث عسكرية

وحقوقية أو سياسية قائمة في نظره ، في ليل الزمن واللامبالاة . ولا تبدو له أية رابطة بين تلك التواريخ البعيدة وبين هذا الحاضر الذي يحبه ، ولا تربط أية منفعة بين هذا العمل وبين شخصيته المنفتحة كلياً على الحاضر وعلى الحياة . هل نقول إن هذا التنسك سيكون أنجح مما كان لو أنه سار معارضاً الميول الطبيعية . إن هذا تناقض يمكن القول به . إذا ما كان لدينا الوقت الكافي لنقود جيداً تكويناً أو لنفعله ونقصر تجاهه ، وما إذا كان من التعقل أن نسعى لتكوين الشخصية باتجاه يعاكس ميولها الأساسية .

سيجد ذكاء النموذج الغضبي ذاته يوماً ما ، وبشكل مرتاح تماماً ، إذا ما بدأنا بوضعه ضمن صيفته . نحن نعلم كما لو أن علينا أن نعد أطباء ومعلمين وعلماء وباحثين . وتأتي اللحظة التي ينتقم فيها منا رجال العمل ، التاجر والسياسي والصناعي والعامل اليدوي لاحتقارنا لهم . لم يخلق هذا الفكر للمجرد وغير الحاضر ، ولذا فإنه يجب أن يوجه حسب تفضيله نحو التعليم الصناعي أو التجاري ، التعليم الذي يقدم له العلوم المشخصة والحاضرة التي ينتظرها وسينطلق منها .

إن لهذا التوجيه نتيجتين في آن واحد :
النتيجة الأولى عقلية وهي إزالة آلاف الصعوبات
التي تعترض طريق التعليم النظري .
والنتيجة الثانية تتعلق بالشخصية وهي تؤكد
التوافق Syntonie بين التلميذ ووظيفته ، وسيتحسن
سلوكه وسيجد نفسه وقد سلم من أحد مصادر عدم
التكيف على الأقل .

٣ - الانفعالي اللافعال ذو الترجيع البعيد أو العاطفي

١ - التكليف العام في المدرسة الابتدائية . - لنعد
إلى الجداول الثلاثة سابقة الذكر ، فهي تقودنا إلى
التمييز بين مرحلتين مختلفتين في درجة النجاح في الطبع
المدرسي للعاطفي الصغير . إن حساسيته العميقة
والأمنية على نفسها تهيئه لدرجة من النجاح ما لم تفسد
عليه طريقه العائلة أو المدرسة . سينجح كغيره في
الهندسة (الأولية والمشخصة) وفي اللغة الفرنسية ،
حيث يبدع ، لأن عليه أن يعبر عن حوادث يحتفظ
عنها بذكرى طويلة ، حارة وقوية أو يذكّر بعض
الانطباعات والانفعالات التي له بها تجربة عميقة ، في

الاملاء لأن منهجه وحده وشعوره القوي تقدم له
أجل الفوائد . وفي القراءة لأن القراءة تقدم له نصوصاً
مفيدة أو مثيرة . وفي التاريخ أخيراً : لأن التاريخ
استدعاء للماضي وهو مرغوب دائماً بالنسبة للعاطفي
ذي التراجع البعيد . فهو حياة عاشها الآخرون ،
وحوادث ملونة تؤثر على الذاكرة العاطفية وباختصار
إن العاطفي ينجح في المدرسة الابتدائية ، في جميع
المواد نجاحاً عادياً وذلك بسبب نقص فعاليته الكافية
(لو لم يكن أي واحد من الطلاب في الثلث الأول من
صفوف غايا) . ولكنهم كانوا بين المتوسطين جميعاً .
إن شعورهم القوي وتركز حساسيتهم على التعليم
المشخص وخاصة الانفعالي منه يفسر هذا النجاح
النسي .

ب- الصعوبات العقلية في التعليم الثانوي
والتعليم الفني التقني . - يتغير الجدول كلياً عندما
ننتقل إلى المرحلة الثانوية ، ولنعد إلى إحصاء (غريجييه)
الذي يعترف المربون بقيمته . فسنجد كما هي الحال
دائماً أن عقولاً تتوصل إلى تجاوز ضعف التحريك
الطبيعي ولكن عددها قليل . ويكفي أن نقارن

بصورة وسطية النسبة المئوية التي يحصلها العاطفيون
(E - nA - S) في مختلف القدرات لندرك ضعفها .
الذكاء التركيبي غير موجود بصورة عامة .

وقد لوحظ لدى ٢٪ من العاطفيين . (E-nA-S)
أما الذكاء التحليلي فهو أكثر وجوداً ٨٪ تقريباً، القدرة
على الفهم ٢٧٪ وهي أقل بكثير من الوسط ٤١٪ ، لا
وجود للتصور السريع ، ولا للقدرة على التجريد ،
وبالتالي لا وجود للقدرة في الرياضيات أو الفلسفة
التصورية . ومن الواضح أن عدم الكفايات هذه
ترتكز على نقص الاهتمامات العقلية المتعلقة بها ، كما
تشير الى ذلك نفس الإحصاءات . وتخفض النسبة
المئوية في المسائل الوضعية والاجتماعية والسياسية ، كما
هي الحال بالنسبة للعلوم الرياضية التجريبية والفنية .
وترتفع هذه النسبة المئوية عندما تنتقل إلى مسائل
ما وراء الطبيعة والمسائل الدينية (١)

(١) ذكر مدير مدرسة اكليزيكية كاثوليكية كبيرة أن
الاكليزيكيين كانوا يصنفون طباعياً كالتالي: عاطفيين E - nA - S
٥٠٪ ، جموحون E - A - S ٢٥٪ ، غصبيون E - A - P
٥٪ ، عصبيون E - nA - P ٥٪ . (وهؤلاء قل أن يكلوا
دراساتهم الانتقائية) ومن طباع أخرى ١٥٪ .

وكل شيء يحدث كما لو كان الطبع يتدخل في شكل الذكاء وفي توتره معاً . ففما يتعلق بتوتره يتدخل ليعتقه ويفك قيده عندما ندخل منطقة اللاهتام أو الصعوبات . أما بالنسبة لشكله ، وهو ذو علاقة معينة مع توتره ، فإذا كان التوتر ضعيفاً فإنه يفضل شكلاً عينياً بصورة قطعية . وهو يتجه نحو الأشياء وبصورة خاصة نحو الكائنات الحية ، تثيره فرديتها ، ويدركها في مظاهرها الموضوعية وفي بقاء أثرها العاطفي . ويصادف هذا النموذج من السلوك بصورة خاصة لدى أصحاب الحرف الذين يتغنون بعملهم ويعاملون بحجة المواد التي يعملون بها .

ج - التوجيه . - ان ما تقدم يجعلنا نفهم كم كان التلميذ العاطفي (E-na-S) يعاني بعض الصعوبات في التعليم الثانوي : إلا من كان توتر ذكائه يفوق المتوسط . فالتعليم الفني يجلب معه حلولاً نافعة . ومن المؤكد أن الفعالية المكتسبة بواسطة التعليم الصناعية لا يمكن أن تكون ذات دور فعال ، وسيبدو مظهرها المادي والمشخص وكأنه سخف غير محتمل . والتعليم التجاري والحساب التجاري والمحاسبة

والاختزال كلها بعيدة عن اهتمامات هذا الطبع وعن
ذكائه . ولكن عندما يكون الطبع في منتصف الطريق
بين العاطفي والعصبي (من صيغة ٧٤٥ ، ٧٣٥ ، ٧٤٦
٧٣٦) مثلاً فإنه يفضل التوجيه نحو العمل الصناعي
الحرفي . ولكن هذه الأعمال لا تناسبه كلها ، فالحدادة
والنجاسة لا تناسبه مطلقاً ولكن صناعة الابنوس
والنحت والتجليد وكل الصناعات الفنية بصورة عامة
تكون ملجأً لحب العمل المنعزل وتكون سبيلاً سعيداً
لهذا النوع من الذكاء والعاطفة .

وإذا لم تكن قدرة الذكاء أكثر من متوسطة فلا بد
من البت في أمر وهو : هل للتلميذ مواهب يدوية أو
ان اهتماماته وقدراته لا تفصح له مجبلاً لسوى . إكمال
الدراسة الثانوية ؛ في الحالة الأولى لا يجوز التردد ،
ويجب أن يوجه التلميذ نحو المهن المذكورة . وسيكون
سعيداً فيها ، وسيكون مركزه مرموقاً على الأغلب .
وحقاً إذا كان الذكاء لامعاً فإنه يمكن أن نوجه التلميذ
نحو هندسة الفنون والصناعات ^(١) . وإذا لم يكن هذا

(١) هناك أمثلة كثيرة تثبت صحة قولنا . فمن جهة يجد فيها الميل
الى الشخص مرتكزاً له ويعمل الذكاء بصورة أفضل من المجرد الحض،

التوجيه الفني-الجمالي ممكناً ، فبوسع التلميذ أن يتابع دراسته الثانوية وأن يتوصل بفضل شعوره الى البكالوريا الفرع الأدبي (ا - ب) وإلى الفلسفة (قسم الآداب) ومتابعة مهن من نفس الاتجاه .

د - الموقف التربوي العائلي والاجتماعي . - يجب أن يكون أكثر وعياً ودقة في هذه الحالة منه في جميع الحالات الأخرى . وسنذكر في الفصول القادمة ما يهدد هذا الطبع من الحوادث العائلية والمدرسية والذاتية ؛ ولنشر فقط إلى أن الحياة المدرسية غالباً ما تكون قاسية على العاطفين الصغار ، ولنستعد لتوجيه عنايتنا إلى تكييف هؤلاء العاطفين الصغار .

أما من وجهة النظر العقلية المحضة فعلى الآباء والمعلمين أن يقاوموا البطء المختلط للفكر إذ أن كثرة الانفعالات وقوتها تقلق الأفكار^(٢) بدون توقف .

ومن جهة ثانية فإن هذه المهنة تسمح له بعد التخرج من المدرسة باقتناء وظيفة مهندس ذات علاقة باتجاه الطبع والذكاء : صناعات فنية ، صناعة الزجاج والنسيج والدائن دون أن نجسب المهن الجديدة التي فتحت بالميدان الواسع لعلم الجمال الصناعي وهو غير منتشر في فرنسا .
(١) جان جاك روسو : « إن هذا البطء في التفكير مضافاً الى

وكذلك من المفيد أن نوجه العاطفي الصغير نحو السير في محاكمة أو توسع فكرة وتلبس كل النتائج التي تنجم عن ذلك .

٤ - الانفعالي ، الالفعال ، ذو الترجيع القريب .
أو العصبي .

١ - الذكاء الفنان وغير المستقر للنموذج العصبي E-nA-P . - لقد أعطينا سابقاً لمحة تخطيطية لهذا الطبع . وسنقدم مباشرة سلوكه المدرسي والعلاجات الممكنة إذا ما حللناه عن قرب . إن مقوماته الرئيسية هي الانفعالية والالفعالية والترجيع القريب وهي مفتاح ثلاثي ضروري وكاف للدخول في صميم هذا الطبع . فباعتباره ذا ترجيع قريب يكون العصبي عبداً للحظة ، يتحرك كاللحظات التي تنتضي وكم يود لو ينقضي معها ، لأن اللحظات والظروف تمر بسرعة وهو يريد أن يدركها في طيراتها ويملاها . ولذا فهو

هذه الحيوية في الإحساس ، لا أشعر بها عندما أحادث الآخرين ، وإنما عندما أكون وحيداً وعندما أعمل . إن أفكاري تنتظم في رأسي بصعوبة لا تصدق . » (الاعترافات ١١١) .

مشغول دائماً . ما عمله ؟ إنه لا يمكن أن يعمل إلا إذا التقى اهتمامه الفاعل ، بفعل الحظ ، مع المناسبة والظرف أي بدفعات مفاجئة . ومن هنا كان الذكاء الانتقائي لهذا الطبع ، المتحقق غالباً في العلوم الانفعالية (التعبير ، الغناء ، المحفوظات ، القراءة ، الرسم ، الموسيقى) والغائب في العلوم العقلية والمجردة (الرياضيات والمناقشات والعلوم الطبيعية) .

وكما أنه يعمل بصورة مفاجئة ، فهو لنفس الأسباب يتعلق بالأشخاص والأشياء دون ثبات ولا تأكيد وبطريقة اهتزازية سريعة الزوال . وهو عاجز عن تأمل انطباعاته ، فلا يسعه إلا أن يكون شكاكاً وعنيفاً ، يبحث عن انفعالات جاهزة بسبب عجزه عن اكتسابها بنفسه ، وهو يحازف أحياناً بالهروب من العمل المدرسي من أجل تسليات مقلقة ، يبحث عنها أحياناً بسبب رغبات وتجارب حسية أو جنسية وقراءات أو مشاهد مرعبة ومحزنة .

بـالموقف التربوي والتوجيهـ لا نستطيع أن نصف الشروط الصحية الجسدية والنفسية التي تفرض نفسها في

مواجهة هذا الطبع^(١) . ولنكتف بالقول إنه لا يمكن الحصول على أية نتيجة دراسية بعيداً عن تربية تستوحي بصورة دائمة الإمكانيات والنواقص . إن هذا التلميذ يجب أن يكون تحت مراقبة دائمة ، يجب أن يوجه أخلاقياً ويشجع عقلياً . وعلى ذلك فلا يجوز أن نشط همته بأن تفرض عليه وظائف لم يخلق لها . فالجفاف المعقد لقواعد اللاتينية لا يناسبه ، ولا كذلك الرياضيات . وتلائمه تماماً الشعبة (ب) ذات البرنامج العلمي المتواضع واللغتين الحيتين ، وهي أفضل ما يراه أو أنها أقل الشعب سوءاً بالنسبة له . ولذا يجب أن يتاح له حظ مصادفة أساتذة أو معيدین قادرين على أن يقدموا له اللاتينية والفرنسية والتاريخ والجغرافيا في ضوء مشجع ومثير . ولن يكون ذلك مستحيلاً إذا كانت التربية من الحذر بحيث تبعد التلميذ عن المغريات الخارجية القوية التي تجعل إثارته وقوتها ، المعلومات المدرسية ، معلومات باهتة أياً كان موضوعها ومنهجها ؛ وبعد اجتياز عقبة البكالوريا ، ولا بد لذلك من تضافر

(١) علم الطباع للأطفال والمراهقين ، ص ٥٢ - ١٠٠ .

الصبر العائلي مع المواهب ، يوجه إلى مهنة جذابة ،
يجب ألا نسوق هذا التلميذ إلى الوظيفة مكرهاً
فسيهرب منها كشبيهه (ستيفان مالارميه) إذا كان
عبقرياً ، وبنصيحة المعلم إذا لم يكن يملك العبقرية .
وهنا يفرض التوجيه الفني غالباً . وفي هذا النموذج كما
في النموذج الغضبي E - A - P ، يلتقي الذكاء التخيلي
بالحاجة إلى التفكير بالصور أو بمساعدة الصور .
وبسبب من نقص المواهب الفنية يجب أن نختار مهنة
فيها تنوع (وكالات السياحة ، الطيران ، السباحة ،
الصحافة ، وظيفة سياسية ، المسرح ، السينما) .
وإذا ما ضاعف عدم كفاية توتر الذكاء من الشعور
بالمعجز المتفرع عن طبعه ، فلا بد أن تكتشف للفتاة
أو للشاب ، فعالية تستدعي لتحريكها ، الحدق
المعتاد . والذكاء التخيلي والحسي والحاجة للانفعال .
وسيجد كالنموذج العاطفي E-na-S طريقه في
فعاليات تقنية وفنية معاً . ولكن يبقى من
الأفضل إبعاد ما يتطلب منها عملاً منفرداً ، فالعصي
على عكس العاطفي انبساطي جداً . ويجب ألا نخرمه
هذا السند وهذا الدعم حيث يجد ما يلزمه من معلومات .

ويجب أن يراقب خلال مدة طويلة وأن يقاد ويشجع
ويساعد من قبل مشرف حازم وعطوف . ويوافقه
العمل في جماعة ، في صالة فن أو في معهد فنون أو في
مركز إعداد للمهن المسرحية .

ومن البدهي أنه إذا كان الذكاء قوياً فبوسع العصبي
إكمال دراسته الثانوية والعالية ، وقد تقوم بعض
الصعوبات في وجهها كما يعترضها التوقف والتأخر وليس
النموذج البوهيمي ببعيد عن النموذج الفضي .

٣ - قدرات الذكاء وصعوباته لدى الانفعاليين التربية والتوجيه

سنقدم الجدول (الموازي للجدول المتعلق بذكاء
الانفعاليين) الخاص بالقدرات التي لاحظ ب. غريجي
وجودها لدى مختلف نماذج الانفعاليين .

٢ - الاهتمات العقلية

وسطى الطباع كلها	الحامل nE-nA-S	الهلامي nE-nA-P	اللفاوي nE-A-S	الدموي nE-A-P	بالنسبة للمشاكل
٢٦	٢	٣	٦٨	٨	الميتافيزيقية
٤٣	٦٩	٥٧	٣٨	٩١	الوضعية
٣٩	١٠	٣	٥٨	١٧	الدينية
٤٠	٨	٥	٦١	٢٠	الاجتماعية
٤١	٣	٧	٦٨	٧٥	السياسية
بالنسبة للعلوم					
٢٧	١٧	٢٠	٦٣	٥٨	الرياضية
٣٣	٧	٤	٦٥	٢٥	الفلسفية
١٦	١٢	٧	٤٧	١٧	النظرية التجريبية
٢٢	١٩	٢٦	٣٥	٦٧	التقنية

وسطي الطباع كلها	المطل	الملاحي	المفاري	الاموي	علامات الذكاء
%	NE-NA-S %	NE-NA-P %	NE-A-S %	NE-A-P %	

١ - القدرات

٤١	١٢	٢٦	٧٩	٦٨	القدرة على الفهم
٢١	٥	١٠	٢٥	٦٢	التصور السريع
٢٢	٥	٧	٦٦	٦٧	غزارة الأفكار
٤٠	٢٢	٢٦	٨٢	٧٤	القدرة على التجريد
٢٦	٢٥	٢٠	٦٢	٦٥	الاختصار والوضوح
٢٩	٥٥	١٤	٦٨	٢٩	النظام ، المنهج
٢٦	٢٠	٢٢	٦٦	٦٧	الأسلوب البسيط الواضح
٢٨	٢٧	١٤	٧٤	٧١	الأسلوب الواضح الصافي

وها هي النسبة المئوية للتلاميذ اللانفعاليين أو
 قليلي الانفعال الذين حصلوا في صفوف غايا على وسطي
 ١٢ على ٢٠ في مختلف المواد :

القدرات في	الدموي nE-A - P	المفاري nE-A - S	اللامتي nE-NA-P	العامل nE-NA-S
	%	%	%	%
حساب	٤٠	٥٠	٠٠	٠٠
هندسة	٠٠	٥٠	٠٠	٠٠
اللغة الفرنسية				
أ - إنشاء	٤٠	٠٠	٢٥	٠٠
ب - املاء	٤٠	٥٠	٠٠	٠٠
ج - قراءة	٤٠	٥٠	٢٥	٠٠
د - محفوظات	٨٠	٥٠	٢٥	٠٠
تاريخ	٦٠	١٠٠	٥٠	٥٠
جغرافيا	٦٠	١٠٠	٥٠	٠٠
رسم	٦٠	١٠٠	٥٠	٠٠
تربية بدنية	١٠٠	٥٠	٧٥	٠٠

وإذا ما حاولنا التقريب بين الجدولين السابقين فان

مشكلة التخلف المدرسي لدى الطبع الانفعالي أو ضعيف الانفعال تلقى بعض الأضواء التي تنيرها . فكما هي الحال لدى النموذج الانفعالي نرى أن الذكاء موجه في اهتماماته وقدراته بالطبع الذي يرتبط به . وان غياب العنصر الانفعالي (أو انخفاضه) يحد من دور هذا التوجيه على تأثيرات الفعالية (أو اللافعالية) وعلى الترجيع القريب (أو البعيد) وهي لا تبرز منها إلا بشكل أوضح .

١ - اللانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع البعيد

أو المفاوي Flegmatique

إن النموذج المفاوي nE-A-S موفق كالنموذج الجموح في طبعه . ومهما كان توتره العقلي الشخصي فإنه يستغله إلى أقصى حد ممكن . وذكاء المفاوي هو بالتحديد الذكاء المدرسي . وقد يصبح بفضله توتره أكثر من مدرسي إلا أنه مدرسي بالدرجة الأولى نشاط هادئ ، إحساس حاد بالواجب ، حيث يلمح الطبع في بادئ الأمر وبشكل غامض قانوناً عاماً وقاعدة شبه كلية وفضولاً فعالاً وموجهاً . ولكن هذا

الفضول مختلف مع ذلك باختلاف المدى الشعوري .
أ - المدى الشعوري الواسع . - ان فضول
النموذج المفراوي nE-A-S ذي المدى الشعوري
الواسع ، فضول كبير مفتوح على كل المواد ما يكمل
منها الاكتساب وما يفتح منها ميادين جديدة للمعرفة .
وفي المدرسة الابتدائية لا نلمس أي تفضيل ملحوظ
ولكننا نلمح ميلاً إلى الترتيب والتنظيم وتصنيف ما تم
تعلمه . ويبرز هذا الذكاء ما يشبه منطقة مركزية
منهجية بالضرورة ومنظمة ، تحيط بها هالة واسعة
تضم كل أنواع المعلومات والحدوس التي تربط فيما بعد
قليلاً أو كثيراً بالمركز المنظم . إنها لعقول ذات قيمة ،
فهي حازمة ومرنة ، قوية ومفتوحة ، جافة وقاسية
على الرغم من اتساعها ، وترتاح إلى التمارين الانشائية
والوصفية ولكنها تنجح بسهولة في مجموعة العلوم وخاصة
في الرياضيات والعلوم والتي يوافقها تسلسلها المنهجي
إلى حد بعيد . وحتى في اللغة الفرنسية عندما يصل
إلى الصفوف التي يستعاض فيها بالمنساقشة عن التعبير
والرواية . ونكون عندها أمام الذكاء اللفظي التصوري
الحض وهو متلائم إلى أقصى حد ممكن مع شكل

المواد المدرسية

ب - المدى الشعوري الضيق. - إذا كانت الساحة الشعورية لنفس الطبع ضيقة فإنه يعمد إلى تضيق المنطقة المركزية وإضاءتها بقوة وترك الباقي في الظل أو في الظلام . إن فضوله ليس مفتوحاً بصورة قبلية : *a priori* وهو لا يتحرك إلا بفعل مؤثر، وذلك عندما تتفق الجدة مع اهتماماته . ويزيد هذا التحديد بتقدم الشخص في العمر . ومنذ المدرسة الابتدائية وفي الصفوف الأولى من المدرسة الثانوية نجد أن التلميذ يعبد العادة والمعتاد ، وهو يتذوق المناهج الجديدة إذا ما توصل إلى فهم مبدئها . ولكنه لا يجد أي لذة في تعلم التصريف والنحو تبعاً لأنماط تبدو له سائرة على هواها . هو دوماً أمين مخلص لما يعرف ، حريص على ألا يتعلم إلا ما يتجمع مع ما سبق تعلمه ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً ، وهو لا يملك الذوق الأدبي ، والتعبير والوصف عنده ، في المدرسة الابتدائية ومن السادس إلى الثالث ، يكون مكتوباً بأسلوب تخطيطي يتخذ شكل : « دعوى لفظية موجزة وجافة » « غايا » . تلامه المناقشات حيث يكون عليه أن يعرض نظرية لا أن

يقص أو ينفعل . وهو يرتاح بالتحديد إلى النظريات الفلسفية ويمحازف بان يسجن نفسه فيها نهائياً ، لا لأنها تجتذب حساسيته بل لأنها تثير إعجاب ذوقه الصوري ، وهو من الذين يكتبون فيما بعد الكتب الغامضة ، ويدهشون بهدوء لأن الإنسانية لا تتبعهم ومن وراءهم في هوى اختصاصهم البارد . وكذلك فإنهم يكونون ، منذ انتهاء دراستهم الثانوية ، مؤرخين متقاعدين ومحررين غزيري الإنتاج للجزازات والقوائم ، وزبائن مثابرين على الأرشيفات والمكتبات ، يقدمون الأطروحة ولكنهم لا يحصلون على الأغريغاسيون . فالمدى الضيق للأطروحة يجتذبهم ، ولكن المدى الواسع للأغريغاسيون يخيفهم ، وهم يعمقون أبحاثهم إلى آخر حد . ويخشى من أن يغوصوا في حفرياتهم .

الموقف التربوي . — يحسن بنا أن نبادر إلى حماية أصحاب هذا النموذج منذ صغرهم ، إن البرامج المدرسية ترغب على عمل موسوعي ليس عديم النفع هنا ، وكذلك يمكن التخلص من ضيق المدى الشعوري لدى بعض أصحاب هذا النموذج المفاوي nE-A-S ، وذلك إذا وجهنا اهتمامنا نحو إقامة جسور تربط بين

الجديد والقديم ، أو إذا جمعنا القديم إلى الجديد في تركيب يسيطر عليه القديم . وبعبارة أخرى ينبغي أن نوسع ساحة الشعور ، على الرغم منها ، وأن نزيد حقل حب الاطلاع فنفتعل المناسبات (الخروج والزيارات ، المطالعة ، المسرح ، المناقشة) لفتح آفاق جديدة أمام الطفل والمراهق اللغاوي ، على أن ندله بشكل دائم على الدمج الممكن للمعرفة الجديدة .

٢ - اللانفعالي ، اللافعال ، ذو الترجيع القريب

أو الهلامي Amorphe

بما أن ذكاء النموذج اللغاوي يتصف بالمقدمات التالية : الفعالية والترجيع البعيد (A-S) فإن ذكاء النموذج الهلامي الذي يتصف بالمقدمات المقابلة : اللافعالية والترجيع القريب : (nA-P) لا بد أن يكون معاكساً له . وتؤكد التجربة التربوية ذلك بشكل قاطع . وكما تبين الجداول المذكورة سابقاً فإن أصحاب النموذج الهلامي يمثلون دائماً في الصف الأخير . وهذا الطبع أكثر الطباع دلالة على إمكان معالجة التخلف المدرسي . فاذا أخضعنا تلميذاً يشغل الدرجات الأخيرة لامتحان نفسي قياسي فسيعطي معدلاً عقلياً

كافياً ، أو حتى معدلاً ممتازاً . ومن هنا تبرز نقطتان :
الأهمية المدرسية لصهر الذكاء وفوبائه في الطبع ،
وإمكانية تقويمه ضمن مقياس ، هو كما نعرف مختلف
تبعاً للمستوى الخاص بكل أسرة طبيعية . وهذا
المقياس ضيق كما رأينا لدى ذوي الترجيع البعيد ،
ولكنه كبير وكبير جداً لدى ذوي الترجيع القريب .
إن الخضوع للحاضر واللامبالاة تجاه الماضي والمستقبل
تكون بوضوح العنصر الأساسي للمرونة والخضوع .

إن الطبع اللانفعالي ، اللافعال ، ذا الترجيع
القريب ، لا يتمتع بأية قدرة ، إذا كنا نقصد بالقدرة
العناصر المحركة للشخصية : الانفعالية الفعلية ،
الترجيع البعيد . وليست الطبيعة ، كما قال هوبير ،
إلا مادة يجب أن تعطى الشكل الذي يوافقها ، ولكنها
لا تتضمن هذا الشكل مقدماً ، حتى ولا في حالة كمن ،
وهذا صحيح بالنسبة للهلامي إذ يعني الفراغ بالنسبة له
الاستعداد والتهيؤ .

الموقف التربوي . — يجب أن يتم تبعاً لخططين :
الأول يهدف إلى رفع درجة استخدام الطاقة ، والثاني
يعتمد إلى إدخال الطفل ضمن نظام تربوي مناسب .

لحالته . وهذا ما سنعرضه في الفصل الأخير ، الذي سنكرسه للعلاجات التربوية لا التعليمية فقط ، التي تتطلبها الطباع القاصرة العاجزة ، لأن الطبع هنا ، والطبع وحده ، هو الشاذ والمنحرف . وبصورة عادية ، يجب أن يتلقى الذكاء الفارغ بسبب فراغ الشخصية ، معاملة خاصة تناسب شخصيته في البيت والمدرسة وتزوده بفعالية ذات قيمة .

٣ - اللانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع القريب
أو الدموي Sanguin

من الهلامي : (nE-nA-P) ننتقل إلى الطبع اللانفعالي ، الفعال ، ذي الترجيع القريب (nE-A-P) وإلى السمات الخاصة لسلوكه العقلي .

إن هذا النموذج كالنموذج السابق مهيأ ومستعد بصورة أساسية ولكن هناك نقطة رئيسية وهي أن هذا الاستعداد ليس فارغاً ، يحتاج إلى إحياء ، كما هي الحال لدى الهلامي ، ولكنه استعداد فعال كله ينابيع . وكأن سببه الحساسية شبه الصامتة . ولكن من ناحية أخرى ، إن الفعالية ليست مستعدة إلا لأنها ترتبط بالترجيع القريب الذي يجعلها تدور على جميع رياح

الجدّة مع ما قد يكون لذلك من حسنات ومساوىء .
وفي دراسة غايا يبدو النموذج الدموي غير مفضل .
وما ذلك إلا لسبب وسطي التوتر العقلي الخمسة أشخاص
من هذا النموذج يبدوون في الصف ، ثم لأن المؤلف قد
حسب من بينهم اثنين اعتبروا شبه هلاميين . وبنتيجة
دراساتنا وأبحاثنا ، نجد أن تصنيفهم العام ممتاز ،
فقد جعلتهم أبحاث غريجية التي طبقت على عدد كبير
من الأشخاص ، في الذروة من حيث حضور الذهن
وغزارة الخيال والتسامي والرابطة المنطقية وفي المرتبة
الثانية من حيث التأمل المجرد والاختصار والوضوح
والتفكير وموضوعية التعبير .

والتلاؤم الجيد العام لهذا الطبع في المدرسة
الابتدائية مضمون بفضل انبساطه الأساسي الذي
يكون تذوقه للموضوعي ، وللمعرفة ذات القاعده
المشخصة (العلوم الطبيعية ، الفيزيائية والجغرافيا) .
وتنصب القدرة العامة بالنسبة لأي تعلم على الواقعي ،
وتسمح مرونة تلاؤم هذا الذكاء الذي لا تقيد أية
عبودية طبيعية ، بالانتقال السهل والعمل السهل بصورة
عامة في الدراسة الثانوية . وهو يتلاءم مع الرياضيات

تلاؤمه مع اللاتينية ومع التعليم الفلسفي الذي يتمنى
مع ذلك ألا يراه ضائعاً في غيوم الميتافيزياء أو في الدقة
اللفظية .

الموقف التربوي.. نحن إذن أمام ذكاء مستعد تماماً
للعمل المدرسي ويجب أن يؤتي ثماره وأن تحاط
الشخصية بالعلوم والعمل العقلي المأخوذ ضمن منهج .
فهذا الطبع ، نظراً لخضوعه الأولي لنداء اللحظة ،
يميل ميلاً مؤسفاً إلى التشتت ، فهو يقبل بنهم على
وظيفة الرياضيات ولكن إذا اعترضت طريقه عقبة
فسرعان ما يقفز إلى الترجمة عن اللاتينية ، ومنها إلى
عمل آخر . وهو لنفس السبب يميل إلى التنوع فلهذه
دائماً الوقت لإعادة النظر في الإنشاء ولبدء المراجعة
استعداداً للامتحان . ويسمح له بالترجيع القريب
مضافاً إلى حساسيته المتواضعة وفعاليته ، بالتفاؤل
العميق الذي يزعجه في عمله المدرسي بقدر ما ينفعه في
سلوكه في الحياة . فباعتباره مشتتاً بسبب ترجيعه
القريب ، فإن فعاليته تسمح له بالاعتقاد بأنه يكفي
« أن يستعد قبل الامتحان بأيام معدودات » .
والذكاء في ذاته لا يقع في مثل هذه الأخطاء أبداً ،

فهو عندما يكتب موضوعاً أو يحل مسألة فإنه يكون مدركاً لمعنى القوة والارتباط المنطقي . وحتى إذا ضاعف المفاهيم (غريحيه) مسوقاً الى ذلك بترجيحه القريب فإنه يأخذ الوقت الكافي لتجميعها لا في منظومة متماسكة ومغلقة كما يفعل العاطفي أو اللغوي وإنما في سلسلة من المعارف المستقلة ، المرتبة . ولذا فعلينا ، بدون ان نجرب توجيه هذا الطبع نحو تنظيم مذهبي يتعارض مع كل كيانه ، ان نقف ضد التوزيع والتأجيل والميل الى الإسراع والإغراء التفاؤلي بالاعتماد على الحظ وعلى الألاعيب الصحيحة إذا لم يبالغ فيها . ويمكن التوصل الى ذلك بتعليم لا نخشى هنا من عواقب متطلباته القاسية . إن النموذج الذنبوي (NK-A-P) الحذر التواق الى الانصياع للصدفة أكثر من ميله الى مواجهة الأمور والتغلب عليها ، يحسب لذلك حساباً كبيراً في وضعه المدرسي . إن الدمويين الذين يعملون بشكل صحيح هم الذين يفرض عليهم معلموهم أو آباؤهم أو الأئتان معاً سلطة حازمة . ولكن إذا زالت السيطرة فإنه سرعان ما يعود ما هو طبيعي على عجل ، إذا لم يعالج الطبع بشكل سليم قبل منحه الحرية .

والدموي قادر على التغير بفضل استعداداته وفعاليته ،
بحيث يتاح له رواية نفسه بشكل واضح والسيطرة على
سلوكه . ونفهم من ذلك أننا لا نستطيع ان نخطط هنا
لهذا المشروع الطويل ، سواء أكان ذلك في الحياة
العامة أم فيما يتعلق بالنجاح المدرسي .

وهذا يجيب على التساؤل عن قيمة الذكاء الذي تكفي
فعالية الطفل واستطلاعاه وترجييعه القريب ، لتحريكه
بشكل تام ، وبخاصة إذا أضيفت الى ذلك العناية
العائلية والتعليمية .

١ - اللاانفعالي ، اللافعال ، ذو الترجيع البعيد

أو الخامل Apathique

عندما نكون أمام النموذج الخامل فلا يمكن ان
يدخل التفاؤل الى الجدول ولا يمكن ان نتوقع خيراً .
والقياس النفسي يظهر أكثر من مرة معادلة عقلية
لا يسمح السلوك المدرسي لنفسه بالشك فيها . والواقع
ان الأبحاث والتصانيف تضع الخامل في آخر درجات
النجاح . وفي الصفوف الأولية التي لاحظها غايا لم يصل

أي خامل الى الوسطي ١٢ على ٢٠ إلا في مادة التاريخ حيث توصل إليها ٥٠٪ من الطلاب الخاملين . وتفيد أبحاث غريبيه ان هذا المعجز العام يعود الى نقص الاهتمام . وهنا نجد ان الطبع خلو من الحساسية ومن الفعالية ، ونكون أمام المشهد المؤسف لترجيع بعيد . يرغم نفسه على ان يطبق على هذا الفراغ محاولاته التنظيمية ، وحبه للنظام والمنهج . والذكاء الذي لا يمكن ان يكون يقظاً هنا ، كما هي الحال في أي طبع آخر ، يبقى في حالة الكون . ولا يتحرك لسبب نقص الانفعال الذي يحويه ، ونقص الفاعلية التي تشده وتوجهه . ومرة ثانية نقول إن الذكاء الكامن عديم النفع ، وأن المهم هو التوتر الذكاء الذي تلعب فيه الفعالية الدور الرئيسي . وغياب التوتر هو الذي يسبب أخطاء الذكاء عند الخاملين : المعجز عن استخلاص المهم ، عدم القدرة على التجريد وبالتالي عدم القدرة على فهم الرياضيات حتى في المستوى التحضيري ، عدم القدرة على الربط المنطقي يسبب نقص التوتر اللازم للجمع بين المفاهيم المتتابعة ؛ ومن هنا عدم الانسجام والاحتياج

الذي يتكرر ظهوره في المدارس الاولى (١) .
وليس هنا من مجال للتوجيه أو لإعادة تربية الذكاء
بذاته ، فإن على الاسرة والمدرسة أن تدرك الشخصية
ككل وتعاملها على هذا الأساس وعلينا أن نعود إلى
ذكر الموقف التربوي الضروري ، في الفصل الأخير من
الكتاب .

إن هذه الدراسة لتأثيرات الطبع على شكل الذكاء
وقدراته لا تزال عامة ، وقد أشرنا الى المواقف وأوجه
الإصلاح التي تتطلبها . وبصورة مبدئية وبغض النظر
عن أي تأثير داخلي أو خارجي ، يتجه الذكاء
وتحريكه نحو المعنى الذي اشرنا إليه ، ويبقى علينا
أن نوضح التصرفات المدرسية وذلك بإدخالها في الأطر
التي تعمل فيها .

وعلينا أن نوضح أولاً ، لكل مجموعة من الأفراد ،
الأوضاع الاولى والمنحنيات الوراثة . ومن الضروري

(١) ر. غايا . الكتاب المذكور : ص ١٦٤ . يذكر غايا موضوع
إنشاء لطفل في التاسعة من عمره (صيغته الطباعية ٢٢٦) : « ها
هي صفاتي إنني لطيف ومهذب . اقتربت في أحد الأيام من أرجوحة ،
كان تأرجحها بطيئاً لحسن الحظ وتلقيت ضربة على معدتي » . انظر
ايضاً : ب . عريجه الكتاب المذكور . صفحة ١٣٥ - ١٣٨ .

أيضاً أن نفحص ما تصبح عليه عندما تتلقى التأثيرات
العائلية والاجتماعية والمدرسية . إن النجاح والإخفاق
المدرسين هما حصيلة الميول الطبيعية ، وهذه المؤثرات .
حصيلة تركيبها جد مختلف ، بحيث أن بعض الشخصيات
تمر من تأثير إلى تأثير آخر أشد وأنجح . إن التلميذ الذي
ننظر إليه بذاته ، في ذكائه وطبعه الأصلي ، يكون
بصورة واضحة موضوعاً لدراسة أولية وهامة . وإذا
ما اكتملت هذه الدراسة فعلياً أن ندرس الأسر
المختلفة للتلاميذ ، لا في عناصرها الطبيعية ، وإنما في
الخليط المتنوع الذي تكونه معطيات الطبيعة مع
المؤثرات الخارجية وهذا هو موضوع الفصول التالية .
ولنشر عرضاً إلى أننا سنضع تأثير العوامل
اللاشعورية في هذا المخطط من التجربة الحية . إن
العوامل اللاشعورية لا تنجم عن الطبيعة وحدها وهي
ليست حتمية وإنما تنتج عن حوادث معينة وعارضة ،
عندما تجد هذه نفسها أمام طبيعة غير مستقرة .
وسنكتشفها مع بقية العوامل في الدور الذي يلعبه في
التخلف المدرسي كل من العوامل العائلية والمدرسية
والاجتماعية .

الفصل الرابع

المصادر الاجتماعية

والعائلية والمدرسية للتخلف

لا يضم هذا العنوان مصادر ثلاثة للتخلف . فالحق هو أنه لا يوجد سوى مصدر واحد هو التركيب ، في صيغ مختلفة ، بين عدم الفهم الاجتماعي والعائلي وعدم الفهم المدرسي الذي نحن بصدد بحثه .

معظم الأسر تصيبها الدهشة عندما ترى أن المربي يبحث في أوضاعها عن أسباب تخلف أبنائها . وهي بصورة عامة ذات شعور صحيح ، فهي يبقظتها أو كثرة تطلبها تظن أنها تساعد التلميذ . وإذا كانت بعيدة ، فإنها تشكو من أن الطفل يكبر ، وأن التلميذ يعمل في حرية يجب أن تتيح له أحسن الفرص وحتى إذا كانت تحيط علماً ببعض الصعوبات العائلية الداخلية فإنه لا يخطر لها أن ثمة علاقة يمكن أن تقوم بين هذه

الأوضاع وبين عمل التلميذ . وبصورة عامة تعتبر الحياة الاجتماعية والعائلية وكأنها منفصلة عن الحياة المدرسية لأنها تتجه أولاً نحو الانغلاق على ذاتها ، ثم لأن المدرسة والكلية تبدو غالباً ، وكأنها أبراج عاجية لا يتسرب إليها أي تصرف خارجي ، وفي كل يوم يكتسي التلميذ جلدأ جديداً ويكون كغيره من التلاميذ تلميذاً بلا تاريخ (١) .

وعلم النفس بالذات قد يكون شريكاً في هذا الخطأ الفظيع إذا ما أسيء تفسيره . فهو يصف العمر المدرسي وكأنه تغلب على الاستقلال ، ولكن الاستقلال لا يبدأ من لا شيء ، فهو يؤكد نفسه على أساس معين . إذا تفاضينا عن القول بأن أكثر من واحد يخشى هذا الاستقلال ويتحاشاه .

وهذا الأساس هو الأساس الاجتماعي ، الاقتصادي

١ - لقد وجه انتباه مديري المؤسسات ومدرسي المرحلة الثانوية نحو قيمة : « تاريخ التلميذ » وبصورة خاصة بملاحظة من م . برونو المدير العام ، أوردها عن السجل المدرسي وقيمه ، ونقرأ فيها : « إن كتلة التعليم التي توجهها العائلة للطفل تكون مادة ثمينة للمربي (...) وللوسط العائلي في التطور الفردي قيمة أساسية لا يحوز للمربين المسؤولين عن أسرة أن ينكروها » . (نشرة تشرين الاول سنة ١٩٥٢) .

العائلي ، يثبت وجوده في علاقات جد متغيرة . وهذا يعني أن هذا الاستقلال يبقى في غموض أساسي يجب أن نحدده لا بصورة عامة وإنما تبعاً للحالات الخاصة .

١ - الصعوبات المتفرعة .

عن التاريخ العائلي للطفل

يعود تعلق الطفل بأهله إلى عهد بعيد . فهو منذ الأشهر الأولى من حياته يتصرف بنشاط يقل أو يكثر في فترة غيابهم . وقد ألح هوير في فرنسا وسبيتز في انكلترا على الآثار النفسية السيئة المباشرة والقريبة للضيافة والأطفال الذين ينشأون بصورة شبه ميكانيكية في دور الحضانة ، ويعاملون كأوعية هضمية ليس لها الحق إلا في صحة تامة ونظام مطلق ويتركون باقي النهار لأنفسهم ، إن هؤلاء الأطفال يبرزون منذ طفولتهم تصرفات غير عادية ومظاهر للمعارضة تمتد طويلاً إلى ما بعد .

إن تعلق الرضيع لا يفعل شيئاً إلا أن يترجم ويعلم عن تعلق دائم ولكنه يتغير تبعاً لمراحل التطور وتبعاً للطبائع . فمنذ اللحظة التي يولد الطفل فيها يحمل ميولاً أولية أو غرائز متجمعة في لاشعوره

البدائي الذي نطلق عليه اسم الـ : « هو » . وهذه الميول والرغائب من طبيعة ليبيدية تدفع إلى البحث عن ارتواءات مباشرة بدون تفضيل للواقع . ولا تترك الرغائب الأولية اللاشعور طوال بقاء الطفل رضيعاً ، فهو يعيش مع أمه ، وتتركز رغائبه الحالية على الرضاعة وعلى الفعالية المرافقة لها . وتلك هي المرحلة الفمية Stade oral .

ويتغير الحال عندما تلتقي الميول الأولية بالأم على أنها عقبة . فحوالي الشهر الثامن-الاثني عشر تبدأ المرحلة الشرجية Stade anal .

ان الكلمة ليست سعيدة فهي تشير الى الصراع الاول الذي ينشأ بين الأم التي تطلب النظافة وبين لاشعور الطفل الذي يريد أن يكتفي ويرتوي بشكل فوضوي . إن هذا ليس إلا مثالا لأن الصراع قائم في كل مكان : التغذية الجديدة ، تعلم المشي ، القواعد التربوية الأولى ، ولكي يضمن الطفل حب أمه والوسط التربوي ، نجد أنه يضحي بميوله وباللذة التي يجنيها منها . إن لاشعوره « هو » يدع المتطلبات الخارجية تغمره وكذلك الواقع . وبمقابل الـ « هو » اللاشعوري تقف

« الأنا » التي تنظم تواجد الدوافع الأولية والقيم العائلية ، وفيها بعد يتوضح ويتشخص القسر والضغط الموجهان إلى الدوافع . ومن جهة ثانية يميز الطفل بين أبيه وأمه . وبواسطة صهر متقدم تتجسد صفات الذكورة والأنوثة ، وتتميز . ويتحد الصبي بأبيه وتتحد البنت بأمها . ويذهب هذا الاتحاد بعيداً ، فبصورة لاشعورية يريد الصبي أن يتخذ من أمه موقف أبيه ، أن يسطو عليه . وتفضل البنت العكس ، وهذا الوضع الأوديبى المتغير ، كما يبدو لنا ، تبعاً للمكونات الموروثة يتميع شيئاً فشيئاً تحت تأثير تغير جديد وهو المعايير والقيم الأخلاقية التي يفرضها المجتمع العائلي . وهي تكون « الأنا الأعلى » الذي يبلغ من القوة ما يجعله أداة الصراع ضد المفريات الأوديبية ولا يدرك الطفل « أناه الأعلى » ما لم يميز بين دوافعه وغرائزه ومقرها اللاشعور . ففي اللاشعور قوتان متعارضتان الأولى هي الدوافع والثانية هي منظمات وضوابط الأنا الأعلى .

وعلى « الأنا الشعوري » أن يحقق التوازن الصعب بين هذه القوى الثلاث : الدوافع والأنا الأعلى والواقع .

مرحلة الطفولة بعيدة كل البعد عن أن تكون تلك المرحلة الهادئة التي تتخيلها ، إنها فترة نوبات ، وتتركز الشخصية بصورة جزئية بين السنة الأولى والخامسة ، ولو كان تركزها كلياً لما كتبنا هذا الكتاب . في الطفولة الثانية ، وفي المراهقة تكمن مصادر تربوية هامة ولكنها لا تستخدم إلا تبعاً لتفضيل الشخصية التي تثبت من السادسة . وابتداء من هذه المرحلة نجد أنفسنا أمام تناوب طرفاء : أن يتركز الـأنا بقوة ويسيطر ، وفي هذه الحالة ينفتح على الدوافع ويسمح لها بالظهور عندما تتفق مع الواقع ومع الـأنا الأعلى ، وقد يبدلها أو يقلبها إذا لم تتأطر ضمن هذه الاوامر . وسنكون هنا أمام شخصية قوية تستفيد بشكل كامل من القوة الكبيرة التي للدوافع ، نظراً لحيويتها العامة ، وتجذب فيها منبعاً ثانياً للطاقة . أو أن يتركز « الـأنا » بصورة ضعيفة فيفسح المجال أحياناً وحسب الظروف للدوافع الأولية ويكون عبداً للبحث عن اللذة البدائية ويدع نفسه لتصرفات معادية للأسرة وللمدرسة وللمجتمع . ولكن « الـأنا » يخاف من دوافعه أحياناً ، ويضخم من خوفه الشحنة العاطفية لهذه الدوافع

فيكبتها لضرورات الواقع ومتطلبات « الأنا الأعلى » . ومع كل ذلك فإن الميول التي تلقى هذه المعاملة لا تبقى عديدة الفعالية ، فهي لا تكف عن التأثير على الشعور تأثيرات قوية عمياء . ومن هنا ينشأ عدم التوازن الطبيعي ، وبصورته المطلقة : السلوك العصبي *Comportement névrotique* .
بم تتعلق قوة « الأنا » أو ضعفه ؟ إنها تتعلق ولا شك بعناصر وراثية تحدد طبيعة كل فرد كما تتعلق بالوضع العائلية والوسط الاجتماعي والتسهيلات أو المصاعب التي يلقاها الفرد في سبيل تأكيد ذاته وضمان استقلالها وسيطرتها ، وهي عوامل بنائية ومحيطية تتفاعل باستمرار ، يرتبط تأثير الواحدة منها بتأثير الأخرى .
وقد يتوصل « الأنا » ضعيف التكوين إلى التوازن بشكل جيد إذا كان يتمتع بوسط عائلي يقظ يساعد على تحرره ونضجه . ويحتل « الأنا » القوي ، بلا عاقبة سيئة ، الضغط التربوي المحزن ، ويجد توازنه في وسط قد يكون بالنسبة لغيره سيئاً . ومن هنا نعرف كيف ولماذا تتداخل الدراسات التحليلية مع الدراسات الطباعية . فعندما نقول إن « الأنا »

ضعيف ، فتلك طريقة أخرى للقول بأن الطبع سريع
العطب ، شديد التأثير بالمؤثرات العائلية والاجتماعية ،
معرض للعقد والصعوبات من كل نوع ، إذا كانت
هذه المؤثرات غير مكيفة ملائمة . وإذا ما قلنا إن
« الانا » قوي فتلك طريقة أخرى للقول بأن الطبع
مستقر وأن المؤثرات لا تفسده لانه قادر على التكيف
معها ولذا فإن ظننا بأن الصعوبات اللاشعورية تهدد كل
الاطفال ، ظن خاطيء . فبعض الطبائع وحدها ، وهي
التي سيتخذها ، هي التي تكون عرضة لها . وبعد هذا
يبقى علينا أن نقول كيف ينبغي أن نحميها .

إن الصعوبات اللاشعورية لا تحل المشكلة ، فقد
نجم التخلف لدى طبائع أخرى عن حالات شعور
واضح متحرر نوعاً ما ، يدركها الشخص وينقلها إلى
حيز العمل أو حيز الوجود بذاته . ولذا فسنتبّع
الطريقة التالية :

سنضع جدولاً موجزاً للصعوبات الممكنة ذات
الاصل الاجتماعي والعائلي والمدرسي ، ونرى سلوك
مختلف الطبائع تجاهها . وإنه لمن الصعب دائماً الفصل بين
ما يعود إلى الحياة الاجتماعية أو الحياة العائلية . فالعلاقة

بينها أكيدة . وزيادة في التوضيح سنضع تحت عنوان العامل الاجتماعي والاقتصادي ما يعود بوضوح إلى الشروط الموضوعية الناتجة عن مستوى الحياة والتي ينعكس تأثيرها على التلميذ إما مباشرة وإما عن طريق العائلة ولا ندع للتأثير العائلي البحت إلا ما يعود إلى الحياة العائلية الصعبة الصعوبات المتفرعة عن الانسجام العائلي وعن الشدة البالغة أو الإهمال الخ ...

٢ - الصعوبات

ذات الأصل الاجتماعي والاقتصادي

تدل إحصائيات جنوح الأحداث على أن ٨٥ ٪ من الجانحين ينتسبون إلى أوساط تعسة أو فقيرة . وإذا كان هذا التأثير يقود إلى الجنوح فبالأحرى أن يسبب التناقض والتعارض المدرسي . وقد تمكن و. زازو أن يثبت أن لاختلاف الوسط من التأثير على التعليم أكثر مما لاختلاف الوراثة^(١) .

وأكد كليمنت لوني في الدراسة النفسية التي أجراها على أيتام المعونة العامة أن مضايقاتهم العامة والمدرسية تنجم عن فقدان الأمرة وعن طراز الحياة الاجتماعية

١ - ز. زازو : مستقبل الذكاء ص ١٣٧ .

المفروضة عليهم^(١). ويبين س. لبوفيتشي ميكانيكية العامل العائلي منذ بداية الطفولة^(٢). إن تعلم الطفل المشي يختلف من وجهة النظر الفيزيولوجية ، ومن حيث الانطباعات التي يحتفظ بها عن هذا التعلم إذا كان يسير في صالة واسعة تغطي أرضها سجادة وثيرة ، عنه إذا كان يقوم بمحاولاته في غرفة تعيش فيها أسرة كاملة ، وسرعان ما يصطدم بالارتباك والتلف الذي يسببه ، وفي فترة التعود على النظافة يكون لقطعة القماش المبللة أهمية تختلف لدى أم تقوم بالخدمة بنفسها ، عن أم تجد من يخدمها ؛ فردود فعل الأهل تختلف . وتختلف شروط تكون « الأنا الأعلى » فيتكـون بسهولة لدى الفئة الأولى ، وبقساوة وشدة لدى الفئة الثانية ، ويلح المؤلف على أهمية العوامل المادية في تطور الطفل في المرحلة الأوديبية ، التي يتحد فيها الطفل مع الوالد من جنسه ، فتتجه فعاليته اللاشعورية نحو الوالد من الجنس الآخر ، وتوضع قواعد انتباهه الجنسي المقبل نحو الأشخاص من الجنس الآخر ، ولكن حتى يكون الاتحاد البدئي

(١) الدكتور س. لوني يوميات دراسة المفتشين: حزيران سنة ١٩٥٢

(٢) الدكتور س. لبوفيتشي : تأثير الشروط المادية للحياة في

كتاب : مدرسة الآباء . نيسان سنة ١٩٥٣ .

للطفل مع الأب وللطفلة مع الأم ممكناً ، يجب أن يقوم الأب بدوره الطبيعي كرجل ، والأم بدورها الطبيعي كامرأة . وفي الأسر العاملة كثيراً ما يكون الأب غائباً عن أولاده ، غياباً مادياً أو معنوياً ، والأم هي التي تدير البيت ، تهتم بكل شيء ، وهي متضايقة في معظم الأحيان لأنها متعبة . والطفل ينفر من هذه الأم القاسية المفرطة في الفعالية ، وينظر إليها وكأنها شيء مزعج ينبغي الابتعاد منه (ص ٣٢-٣٣) . وتستطيع البنت أن ترفض الاتحاد مع هذه الأم الشرسة ، وكذلك يتردد الصبي في اختيار الاتحاد مع الأب الذي لا يؤدي واجبه ، ومن هنا تنجم مخاطرة جديدة للتصرف المسترجل لدى البنت والمخنث لدى الصبي ، مع المحاذير والعواقب الحاضرة والمقبلة التي يمكن تخمينها والتنبؤ بها .

وتحتفظ الشروط المسادية البهتة لأسرة الطفل بأهميتها بمقدار وضوح شعور الطفل وازدياد قدرته على النقد (حوالي الثامنة أو التاسعة من العمر) وهي لا تنفمر أبداً في الحياة اللاشعورية ولكنها مع ذلك تقيم جواً معيناً وهي لا تحلل بصورة عامة . وتعمل عن

طريق الحوادث والعقبات الموضوعية التي تسجل في
الشعور الواضح وتثير ردود فعل ، كما تعمل بمعناها
العام الذي ينتهي بأن يغلف جماع الشخصية بصبغة
معينة . يكون الشعور بنقص التغذية أو سوء السكن
مثلاً ، شعوراً مادياً ، ثم بالتمرد والإرغام يظهر
الخضوع المكتتب ، أو هذا الخجل الحقي الذي يشعر
به الآباء تجاه أبنائهم ثم لا يتأخر هؤلاء عن مقاسمتهم
إياه بصورة غير متساوية . إن هذه العقبات المادية
والمعنوية ثقيلة الوطأة على بعض قلاميدنا . وفيما بعد ،
عند التخرج من المدرسة الابتدائية ، يتوضح هذا
المزيج الاجتماعي ، الاقتصادي . وتلك هي اللحظة التي
يحدد فيها الفرد مستقبله المهني الآن ، وقد بلغ الرابعة
عشرة . وبصورة مبدئية فإن الدروس العلمية والعائلية
والاجتماعية تدخل إلى « أناه الأعلى » الضرورة والنفع
وصحة العمل . فالمرحلة التي تسبق المراهقة تحيط
دخوله إلى العمل بعاطفة قوية وملائمة . ومن ناحية
أخرى فإنه يشعر بالسعادة لتخلصه من كونه تلميذاً
يؤدي أعمالاً غير منتجة محملة بعاطفة من الشبع والارتواء .
وهو يتوجه هذه المرة نحو الأعمال المنتجة الرجولية ،

وتجد فيها الرغبة في التوحد مع الراشد ، التي تسندها كل النماذج العائلية ، إشباعاً لها . فالأنا هنا في توافق مع وظيفته . والأنا المثالي قد تم .

إن هذا الانتقال يفترض « أنا » قوياً عاش بمنأى عن التيارات المعارضة أو المثبطة ، أو أنه قد أحسن مقاومتها . ولكن إذا كان « الأنا » ضعيفاً أو كانت شروط الحياة قاسية ، فإن الانتقال إلى التعلم والتدريب يصبح واضحاً وصعباً . إن الطفل لم يستطع أن يدخل إلى « الأنا الأعلى » القيم والقواعد الخاصة بالعمل . وقد يكون ذلك لقصور في نموذجه الوراثي ، أو لمنع والده له بسلوكه بحيث لم يجد فيه النموذج الضروري . فلا يعود العمل تحريراً للطفل وإنما لا يزيد عن حرمان يطيل من أحد الحرمان المدرسي . فهو ينقل من المدرسة إلى المصنع لامبالاته أو قرفه أو رفضه . والتجربة تثبت أن الأطفال الذين يلحون في طلب ترك المدرسة هم الذين يكون تلاؤمهم أقل من غيرهم وذلك لأنهم في سرعتهم قد اتخذوا اتجاهاً غير محدد ، ثم لأنهم سوف يلقون ثانية عدم التكيف وعدم الاستقرار الذي كان يفسر لنا حتى الآن إرهابهم المدرسي . ليس التلاؤم

بالأمر السهل ، ويزيد الوضع الاجتماعي المشاكل الشخصية
صعوبة ، وقد ينجح إلى المراهق أن تعلم المهنة سوف
يثبتة ويحصره في شروط العمل . ويحاول بعض
المراهقين أن يقفوا في وجه هذه الصعوبات (والفعالون
بصورة عامة ، والانفعاليون الفعالون دائماً ، والانفعاليون
الفعالون ذوو التراجع البعيد خاصة) . ويتقبل
الآخرون ، وقد أثبتت مهمتهم تجاه الجهود القاسية
الضرورية التي تتطلبها المهنة ، سلوكاً سلبياً . ويبررها
الأذكي منهم بعقبات ليست سوى واقعية جداً .
والواقع أن العقبة واحدة بالنسبة للتكيف والنجاح
المدرسي للتلاميذ الفقراء في الصفوف : عقبة هي مزيج
من عقبة موضوعية ذات قيمة ، ومن سلوك طبيعي
يستند إلى قاعدة من الفاعلية الوراثة الضعيفة ،
والفعالية القوية هي وحدها القادرة على محاولة تجاوز
العقبة الاجتماعية الاقتصادية في صميم المهن اليدوية .

٣ - الصعوبات الممكنة

في السلوك العائلي الحاضر

ولها مصدران رئيسيان : بعض التصرفات العائلية
العميقة أو إنكار الأهل لضرورة تعديل التربية تبعاً

لطبوع الطفل . : وسندرس هذه النقطة عندما نطف
النتائج المختلفة للرضوض :

على مختلف نماذج الأطفال . ويجب أن ننتبه أولاً
إلى الأسر التي كثيراً ما تؤذي أطفالها أذى يتفاوت
ضرره ومبلغه وتكون نيتها حسنة .

لا تتمتع القسوة بسمعة سيئة ، وفي الواقع إذا
كانت هذه القسوة محصورة في حيز المعقول ولم تتخذ
منهجاً ، فإن السلطة القاسية تحسن صنعا للانفعاليين
ذوي الترجيع القريب مثلاً . أما إذا ازدادت ،
وصبغت الحياة العائلية فإنها تصبح خطرة ومهددة
للبيض . فالقسوة الجسدية التي تقارب أحياناً السادية
تستشهد بالهدية المخيفة في حذاء عيد الميلاد ، بعصى ،
أو بحزمة من السياط الجلدية أو بضربة على القفا أنى
اتفق أمام جمع مستغفر . والقسوة النفسية التي تخترع
كوسيلة للعقاب الشيطان والغرفة المظلمة التي تعج
بالفيران ، والأشباح والبوهيميين والتهديد وبتز
الأعضاء ، التي أبرز علماء النفس آثارها الهدامة .
المسرحيات المفتعلة التي تقصد إلى إهانة الطفل المذنب .
خاصة أمام الأشخاص الذين يرغب أن ينال أمامهم

العطف والاحترام^(١) . وأخيراً القسوة الأخلاقية التي
تحرم الضحك والمزاح ، والفسحة والراحة ، بدعوى
أن « الحياة شيء جدي ويجب أن تعد يجد » كما لو
أن الإعداد للحياة ، حتى تصبح جدية ، يجب ألا
يحسب حساباً لحاجة الطفل إلى التسلية . كما يلاحظ
(ر . اللندي) أنه يحدث ميكانيكية فاعلة مبتذلة
وغير متحررة ، أن نجد أن الأخلاق التي نعظ بها يجد
والحاح هي التي يحاول الأطفال خرقها ونجاوزها
قبل غيرها^(٢)

وفي الواقع ، يكثر حدوث هذه المبالغات في الاسرة
المنقطعة عن المجتمع ، تغمض أعينها عن الواقع أو تنتقم
بينها وبين نفسها انتقاماً شرساً من خيبة الأمل التي

(١) يضيف المؤلف الدكتور ر . اللندي في كتابه «الطفولة المجهولة»
في جنيف ، طبعة مونبلان سنة ١٩٤١ ، صفحة ٢٨ : « لقد عرفت
غصابين تكونوا بفضل مشاهد مماثلة وسنجد فيها ايضاً نقطة انطلاق
لعدد من الميول الإجرامية - وإن كنت لا أملك التجربة الكافية على
ذلك - عندما يفقد الطفل الأمل في أن يكون مرموقاً لصفاته الحسنة
فلا يبقى عليه إلا أن يتمسك بالسيئة » . وهكذا فالكتاب كله غني
بالتجربة والحكمة التي تذهب إلى حد الجرأة الظاهرة .

(٢) نفس المرجع ، ص ٣١ .

يصبها بها متطرف الى حياة غير متوازنة بالضرورة مع التصرفات المشتركة ، التي توحى بها مبادئ غير متلائمة مع الحياة السليمة . وهكذا يمتلئ « الأنا الأعلى » لدى الطفل بالنماذج الخداعة التي تثير صعوبات خطيرة عندما يدرك الطفل أنها لا تتلاءم مع الاخلاق ومع العقلية السائدة : عقلية المدرسة والمعلمين والرفاق .

ويتبنى أهل آخرون موقفاً فيه الكثير من الحرية تجاه أبنائهم . واذا ما كان لنا أن نختار بين الشرين ، فالحرية أقل خطورة من القسوة أو العزل العائلي . ان الحرية تضع الطفل بتماس مع الحياة وبذلك تهيئه للحياة . ولا يطرح التكيف والانبساط أية مشكلة ، وغالباً ما تصحح مبالغات الشباب بالتجربة الشخصية بمقدار ما تتأكد هذه التجربة .

ولكن الحرية التي يتخذها بعض الاهل مذهباً لهم ليست في بعض الاحيان سوى نتيجة لإهمالهم أو لتمزقهم الشخصي ، ويخيل إليهم أنهم يتجنبون المسؤولية بتأكيدهم على الآثار الحسنة المترتبة على التربية وفقاً لطريقة جان جاك . والواقع ان الحرية دون تمييز تؤدي بعض الطباع ، وتقوي بعضها الآخر ، وهي

محزنة للكثير منها . وسنذكر أيها . ولكن سنقف هنا
عند الطلب بالانبيها بصورة مبدئية ولا بصورة
غياية .

وللصراع العائلي آثار ليست أقل إزعاجاً للتلميذ .

هذا أب عصبي متسلط ، حق اللحظة التي يدخل
فيها الاولاد المدرسة ، كانت الام قبذل جهدها لتفادي
الاصطدامات الكثيرة الحدوث . ومنذ الدخول الى المدرسة
بدأ الطفل الكبير ، وكان حق ذلك الوقت هادئاً
عطوفاً ، غير محتمل ، فقد كان يحتفظ بالمال المخصص
للمطعم لنفسه وكان يفرغ حقيبة أمه ، ويمزق
الكتب والدفاتر وقد غيروا له المدرسة فلم يغير من
سلوكه ، وظل بلا عمل ، وقد أخضعوه لعدد من
الاختبارات ، فكان ذكاؤه عادياً . أما الثاني وهو في
الخامسة والنصف من عمره فقد كان يقلده ، كان
سارقاً وأصبح لا يطاق . كان يقضم أظافره ويبلل
فراشه ، ويرفض كل عمل مدرسي . وقد تقصوا
الاسباب : كان الاب العصبي الضعيف لا يريد ان يرى
أولاده ، لم يكن يقبلهم ، ولم يكن يتوجه إليهم بالكلام .
والتفسير سهل . فإن هؤلاء الاولاد يسقطون على المدرسة

وعلى أهمهم شعورهم بالظلم الحقوق نحو أبيهم الضعيف
الحقود . ولنشر أيضاً الى ان رد الفعل هذا لا يكون
واحداً بالنسبة لجميع الطباع . وأن هؤلاء الاولاد كما
يبدو عصبيون الى حد بعيد ، يتلقون معاملة تناقض
تماماً المعاملة التي تناسب طلبهم .

وفي نقطة الالتقاء بين العقد النفسية وبين الشلل
ذي الأصل الاجتماعي الاقتصادي ، يجب أن نشير إلى
أن بعض الآباء يتخذون موقف مانعي السرور ، وغالباً
ما نجد هذا الموقف لدى أصحاب النموذج العصبي
الضيق ، ونجدته متبوعاً بالإحساس الغامض لضعفهم
وبعدم الرضى المزمع . وإذا ما اعترضت طريق هؤلاء
فضلاً عن ذلك بعض مصاعب الحياة ، وخاصة في
ميدان العمل ، فقد يحدث أن ينقلوها لأطفالهم لا
بصورة تمرد أو انتقام حالم لأطفالهم وإنما بصورة
تشبث من همة هؤلاء الأطفال . كتب أحد الأطباء
الموجهين يقول : « لقد أدهشتنا الزيادة النسبية للآباء
الذين كانوا يقفون موقف المعارضة من كل تقدم اجتماعي
يحرزه أطفالهم ، بتأثير الكراهية أو المنافسة اللاشعورية
والغيرة من نمط حياة يقل قسوة عن حياتهم ، أو
ببساطة لمجرد مناقضة نصائح قدمها المعلم أو الموجه .

وفي هذه الحالة يكون السبب غير الامتيازات
العائلية^(١).

وبصورة عامة ، يترك كل شقاق عائلي ، وكل نقص
في الانسجام والمحبة أثره على تصرفات بعض الأطفال^(٢) ،
وبالدرجة الأولى على عملهم المدرسي وخاصة إذا كان
التلميذ انفعالياً وانطوائياً وغير متزن ، أو أن آلافاً
من المعاملات السيئة أثرت عليه فأضعفته ، وهو عاجز
عن أن يغير من شخصيته بمجرد اجتيازه عتبة المدرسة ،
فهو إما أن يعارض بقوة متخذاً مواقف عدائية ورفضاً
عنيفاً أو رفضاً سلبياً لاشعورياً ، أو أن يبدو عاجزاً
مشبك العزيمة سلفاً ، غير قادر على اتخاذ وجهة نظر وعلى
متابعة هدف ما . لا يمكن الفصل بين الأسرة

(١) الدكتور روسليه مدير مركز التوجيه في مدرسة الآباء ، آذار
سنة ١٩٥٣ ، ص ٣٤ .

(٢) يبين الرسم الحر مدى تأثير بعض الأطفال بحوم العائلي . ويعبر
بعضهم بالرسم الموحى عن الطبع المسيطر للأب ، وعن الطبع الخاضع
للأم ، وعن عداوة الزوجين ، ولامبالايتها المتبادلة . وتبين شدة التعبير
عمق الأذى والألم الذي يشعر به الأطفال : ستة رسوم للأطفال
وتأويلها . أ. ايزامبرت في مدرسة الآباء ، نيسان سنة ١٩٥٣ ،
ص ٣٤ وما يليها .

اولمدرسة ومن المفروض أن يجد الطفل في أسرته لا
اليقظة الواعية الدقيقة للعمل المدرسي ، وإنما الطموح
السليم اليقظ ، والمشجع الواعي . ويجب أن يذهب يوماً
الى المدرسة مزوداً بهذه المقويات . وإن عدداً من
حالات التخلف لا نجد لها من سبب إلا غياب هذا الزاد
أو نقيضه .

وليس هذا كل شيء ، إن تدخل الوسط الاجتماعي
العائلي ، لا يقتصر على عوامله المادية والاخلاقية ولكنه
يتبع بالإضافة إلى ذلك أسلوباً معيناً من الذكاء . ففي
عدد لا يستهان به من البيوت لا يستخدم الأسلوب
النظري التصوري ، يتم التفكير بصورة مشخصة وفي
مشاكل عملية الأب يعمل في معمل أو مصنع ، وتحدد
اهتمامات الأم الحديث حول الأعمال والوقائع وأثمان
الوصفات والمصاريف . وإذا ما طرحت المشاكل على
بساط البحث فإنها لا ترد إلى مبادئ وإنما يكون
النظر إليها تبعاً لنتائجها .

إن التلميذ الناشئ في هذا الوسط يحمل في ذاته الذكاء
المشخص بصورة شبه حتمية . وسيكون على المدرسة
أن تولد الذكاء المتحرر شيئاً فشيئاً . إن الخضوع الأولي

للتصرفات العيانية يكون لدى أطفال الوسط العمالي
عقبة لا تبسـدو بشكلها الكامل في المدرسة ولا ترتسم
إلا حوالي الثامنة عشرة عندما يتقدم التعليم نحو مفاهيم
يقل اختلاطها بالاستخدام المؤلف شيئاً فشيئاً . وكذلك
في هذه اللحظة تثور الصعوبات العاطفية ، والعقلية ،
ذات الأصل الاجتماعي ، العائلي . ويجب لذلك أن
يتساءل الجميع في الشعور بها وبقيـمتها .

٤ - الصعوبات الممكنة

في تصرف المعلمين

يوجه معظم المعلمين انتباههم إلى جو العنف ، إلا
أن بعضهم يدخل في ذلك الجو أقل عناصر شخصياتهم
تطوراً . لا يكفي أن يكون الشخص « استاذاً » أو
« معلماً » حتى يكون « الأبنا » عنده قد صحح ونقى
رواسب الاندفاعات الغريزية أو مشتقاتها . وقد أكد
البعض أن الميل إلى التعليم يجتذب أحياناً الشخصية
المالية إلى فرض سيطرة مهنية بأسلوب غامض وبأقل
جهد ممكن^(١) . ويكون بعض المعلمين مدفوعين

(١) يذهب بعض المؤلفين إلى أبعد من ذلك : انظر : الدكتور

ر. اللندي في كتابه المذكور : صفحة ١٨ - ٢٠ ، ثم ٥٠ - ٥٤ .

أحياناً إلى تقديم معرفتهم وكأنها نادرة يصعب الوصول إلى فهمها وإدراكها ، ويعوق جهدهم في التبسيط والتوضيح رغبة لاشعورية ، أو علنية بعدم تدني مستوى علمهم . وليس من سبب يدعو إلى عدم التعارض بين حياد العدد الأكبر أو كرمهم ، وبين تحيز البعض الآخر من غير المتساعخين تماماً مع قلاميذ ينتمون إلى طبقة تختلف عن طبقتهم الاجتماعية . وتبرز أيضاً مشكلة المعلومات العوانس ، يكون بعضهن متساعحاً ولكن قسماً آخر منهن يشعر بنفور غامض من بعض الشابات اللواتي يتصورن أنهن موعودات بحظوظ ونعم حرم منهن^(١) . وليس من المرغوب فيه دائماً بالنسبة لرجل أو لامرأة أن تكون مهنة التعليم هي كل الحياة . إن هذه المهنة الخاصة ، المشوّمة ، يدخلها الهواء إذا ما عدلتها ووازنتها اهتمامات أخرى أوحث بها انفتاحات أخرى على التجربة الإنسانية .

وأقل من ذلك دور « الوضع في ملجأ » عند اختيار المهنة التربوية . فبعض المربين ، كما يقول اللندي ، اختاروا مهنتهم دون أن يتحسبوا لها بوضوح ، نظراً

(١) دكتور ر. اللندي : الكتاب المذكور ص ٥١ .

لتثبيتهم في طفولتهم الخاصة . وهم بذلك قد وجدوا وسيلة للبقاء في المدرسة ، ولإطالة أمد وضعية طفولية لم يتعبوا منها . وإذا أصبحوا مساوين لمعلمهم القدامى فإنهم يستفيدون من الميزات التي كانوا يتوقعون إليها (١) والبعض الآخر جذبتهم المعرفة أكثر مما جذبتهم التعليم فكانت ساعات الصف عبئاً عليهم ، وكانوا يشعرون بأنهم يهربون منها إلى ابحاثهم وتأملاتهم وهدوئهم العقلي . وهذه الميول المرتبطة لدى عدد من المعلمين باختيار مهنة التعليم لا تمنع العدد الأكبر من أن يكون قد ثبت تحديده وموقفه بتأثير عوامل أخرى مختلفة . ولكن إذا كان الميل تربوياً بحق فإن الموقف تجاه التلاميذ يتأثر بصورة مباشرة بشخصية كل واحد . وكل إنسان يتأكد مع ذلك من أن موقفه الشخصي هو صحيح تماماً إن لم يكن أحسن المواقف . وهو لا يمكن أن يفكر بطريقة أخرى . ومع ذلك فإن عدداً من المشاكل ترجع إلى تبادل بين الطباع يفرض على المعلم أن يكون حراً تجاه طبعه كي يتشكل تبعاً لطبع كل واحد من تلاميذه . وإنه لمن الخطر أيضاً أن يطبق على

(١) نفس المرجع ص ٥٢ .

الجميع مناهج السيطرة أو أن يستحسن منهج الحرية
للجميع بدون استثناء^(١) .

ولكن ليس لأي تلميذ علاقة بوضع في ذاته .
والوضع لا يتخذ صفة الواقع الا في اللحظة التي يعيشها
كل فرد . « ان ادراك الموقف هو الإجابة عليه بتفاعل
الشخصية والتاريخ (ب. لاغاش) . وعلينا اذن أن
ندرس الاستجابات المدرسية لمختلف نماذج التلاميذ على
التأثيرات المؤلمة عريضاً والتي هي من أصل اجتماعي أو
عائلي أو علمي وسندكرها فيما بعد .

(١) لا تقوم التربية ما لم يبذل المربي جهداً مع نفسه (م. برونو
المدير العام للتعليم الثانوي ه حزيران سنة ١٩٥٨ .

الفصل الخامس

ردود أفعال الطباع

على المشتبكات الخارجية

العلاجات

لنوجه انتباهنا إلى الدراسة الأساسية التي قام بها برونو عن التخلف المدرسي^{١٠}، فهي تزعم المعطيات المأخوذة عن عدم التكيف وعن إعادة التربية . فهذا المؤلف يبني بشكل قاطع أن عدداً من حالات التخلف المدرسي لا تعود إلى ذكاء الطفل . وفي دراسة إحصائية أجريت على (٦٣٩) تلميذاً وجدوا بين السادسة والثامنة عدداً قليلاً من الأطفال الذين يعانون صعوبة ما . وبين الثامنة والعاشرة يبدو انهيار واضح فقد وجدوا ١٧ ٪ من الأطفال تقل معادلتهم الذكائية عن

٨٠ ٪ (نسبة العمر العقلي إلى العمر الزمني) وبين العاشرة والثانية عشرة نلتقي بـ ٤١ ٪ من أطفال يعانون الصعوبات .

وإذا ما قربنا العدد القليل جداً للأطفال المشكلين في سنتي الدراسة الأوليين من الرقم الكبير (٤١ ٪) لغير المتكيفين في المدرسة في سن الثانية عشرة ، فإننا نتجه إلى التفكير بأن أسباباً قاهرة ، عائلية ومدرسية ، وعلى وجه الدقة نتيجة تفاعل التأثيرات الناجمة عنها – هي التي تدخلت . « كل شيء يحدث لدى الأطفال وكأن تأثير الأوساط الاجتماعية المدرسية قد أدى عندهم ، منذ بداية الحياة الدراسية إلى الاخفاق والشعور بعدم الكفاية والضيق تحت تأثير ضروب من التآنيب وجهت إليهم . وكانت من نتيجة أول اضطراب في اكتساب المهارات الأولية العجز عن متابعة التقدم الطبيعي في الأعمال المدرسية ومن الضيق في التخلف ؛ ولم يستطع الطفل أن يتقدم فإما أنه قد كف عن بذل الجهد وإما أنه قد عمل وتوجه نحو عدم الاستقرار ونحو الاضطرابات في علاقاته مع الوسط الذي يحيط به . . . ولهذا خطره في كل الأحوال . الطفل يتقدم في

العمر ولكن معلوماته لا تزيد ، وما ينتج يزيد عن كونه انهيأراً في الإمكانيات المدرسية ، ويكون استجابة سيئة في التجارب النفسية . وهكذا يبدو أن عدداً من حالات القصور المدرسي التي اعتبرت هكذا بالنسبة لمستواها المدرسي ، وأدائها النفسي القياسي الحالي ، هي في الواقع حالات تلاميذ أذكاء ، ضاع ذكاؤهم بسبب عدم تكيفهم مع المدرسة أو بالأحرى بسبب عدم تكيف المدرسة مع شخصيتهم ومع الموقف فكيف لا نشير إلى النتيجة التي أتى بها نفس المؤلف : « الدراسة النفسية الواقعية ، التي تطبق على جميع المبتدئين ، هي وحدها الدراسة المناسبة التي يمكن أن تقود إلى إبعاد مبكر ، لا إبعاداً للأطفال ذوي القصور أيأً كان سببه ، وإنما للأطفال الذين سيكونون معرضين بسبب شخصيتهم ووضعهم الاجتماعي لعدم التكيف المدرسي .

ولن نهمل أثر العامل الاجتماعي العائلي وبالتالي العامل المدرسي الذي عليه أن يهتدى ويخفف من عدم كفاية العامل الأول . وعندما توصل برودومو وبعد عشرين سنة من الدراسة المباشرة إلى الاستنتاج بأن

٩٥ ٪ من التلاميذ يأتون إلى المدرسة في شروط وأوضاع ممتازة . وإننا نرى أنه سرعان ما تحدث حالات عدم التكيف لدى البعض ، وأن الأسباب ترجع من جهة إلى شخصية الطفل ومن جهة ثانية أقول ، تقع تحت السيطرة المباشرة للوسط المدرسي والاجتماعي والعائلي . ولقد أشرنا سابقاً في الفصل الرابع إلى الآلية العاطفية والعقلية معاً لتلك السيطرة .

ولنضف إلى أن هذا التقاطع بين طرق الفشل والنجاح يتكرر حدوثه في بداية المرحلة الثانوية ، وهنا أيضاً توجد قفزة . قد ينجح طفل عصبي في التكيف التام تقريباً في المدرسة الابتدائية ، ولكن انتقاله إلى المرحلة الثانوية سيكون بمثابة تجربة جديدة . إن هذا التلميذ لا يملك بالضرورة ذخيرة موحدة متجانسة من المعارف ومن طرق العمل . فقد يكون قوياً في اللغة الفرنسية ويبرز صعوبات وأخطاء جدية في الحساب إن لم يكن في الإملاء . ومن هنا مصدر ممكن لعدم التكيف عند الانتقال إلى الصف السادس وفضلاً عن ذلك فإن من حسنات المدرسة الابتدائية التعليم والمراقبة الواعية ومعلم الصف الذي تعود عليه

الطفل . وتكون الحرية الكبرى في العمل في المرحلة
الثانوية ، وتمدد المعلمين وجهلهم بطباع الطفل ،
مناسبات جديدة للهروب أو للمعارضة ، ويبرز أمامنا
جسر جديد صعب المرتقى ، في مستوى الصف الثاني ،
وحق الصف الثالث . كان نصيب الحساسية كبيراً في
التعليم والتعبير والقصص المظهر الشخص نسبياً لبعض
المعارف ، وتصبح المناقشة الأخلاقية ، أو الأدبية
ابتداء من الصف الثاني تمريناً غير مجسد ، ويفرض مجرد
نفسه في كل مكان ، ويثقل العمل ، ويشير الأعصاب
اقتراب موعد الامتحان .

عندما تتدخل نوبة من هذا النوع ، وخاصة إذا
كانت تشير إلى صراع منبثق عن الشروط الاجتماعية ،
الاقتصادية أو العائلية فإنه ينجم عنها لدى جميع الطباع ،
شعور بالحرمان غير عادي . ولكن ردود الأفعال
تجاهها ليست واحدة وسنراها في تنوعها .

١ - الضعف الاجتماعي ، العائلي لنموذج E - nA - P أو العصبي

تسيطر على المجال المدرسي حساسية قوية أو قوية
حداً ، مصحوبة بفعالية ضعيفة أو ضعيفة جداً .

والحاجة القوية للانفعال لدى هؤلاء الأطفال لا يمكن أن تروىها أعمالهم الخاصة ولا مطامعهم ، وإنما تروىها الأحلام أو الهروب منها . وإذا كنا أمام الانفعالي اللافعال ذي الترجيع القريب (أو العصبي) فإن ترجيعه القريب يجذبه بعنف نحو الواقعي والحياة . فهو يطلب في العالم الخارجي الانفعالات الحاضرة أو السهلة التي يحتاج إليها . وبينما يكون المنحنى الفيزيولوجي عديم الثبات الجسمي ، والحركة وحيوية الحركات ، يأتي الفضول النهجي تجاه مغريات الشارع ، واللاهتمام بالنسبة للوظائف المدرسية ، عديمة القيمة ، فيكون المنحنى النفسي . وزيادة على ذلك فإن هذا التلميذ يهتم بذاته بالأعمال التي تثير الحساسية (التعبير ، الاستظهار ، الرسم ، الأعمال الفنية ، الموسيقى وأحياناً الجغرافيا) . وما هو حتمي ليس الكسل ، وإنما شكل من أشكاله : ذلك هو الكسل الانتقامي الذي ينصب في الشروط العادية على مناطق اللامبالاة . (الرياضيات ، العلوم ، اللغات القديمة الخ ...) .

إن هذا التلميذ يحمل في ذاته بالطبيعة ، شعوراً

بالنقص يتفاوت خطره تبعاً لقيمة عناصر شخصيته^(١) .
وفي الحالات المفرطة لا تتوصل ، حق التربية اليقظة ،
إلى الاتزان والتكيف إلا بصعوبة ، وتقود التربية
الناقصة منها كانت أنماط هذا النقص والقصور إلى
الانهيار العام والمدرسي . ولن يكون هذا التلميذ إلا
حساساً جداً ، كما رأينا بالنسبة للمزعجات المادية
والمثبطات النفسية الناتجة عن عدم كفاية الوضع
الاجتماعي .

وعندما تضاعف سهولة تأثر هذا التلميذ ،
بالشعور بالنقص أو بالتمرد الناجم عن شروط الحياة ،
وعندما تصادف هذه العقدة الكامنة الصعوبة المدرسية ،
فإن التلميذ يرفض في أغلب الأحيان بذل الجهد . وتبدو
له المتطلبات المدرسية ، بغموض وعمق ، وكأنها اختبار
شخصي يؤكد الاختبار المدرسي الذي تعانيه عائلته
وتشكو منه . ومهما كان لجوء المعلم إلى القسوة فإن

١ - يحدد التعارض في الحالات الأقل خطورة ، وعددها كبير ،
في القطاع العائلي . فالطفل في المدرسة مطيع ، وهو تلميذ جيد .
ويكون التفسير في معظم الأحيان سهلاً فالأسرة لم تستطع أن تجد
التماس والتفاهم مع التلميذ في حين أن المعلم قد وجدها . وبنتيجة
المقارنة الشعورية إلى حد ما تتيح قوة جديدة للتعارض مع العائلة .

الشعور بالعداء اللاشعوري والشعوري أحياناً ، المثبت على صورة الأب أو الأم باعتبارهما مسؤولين عن التعاسة وعن قسوة الطبع ، وعن اللامبالاة المتعمدة ، يتحول إلى المعلم أو المعلمة ، إذ ترى فيها الأنا غير المتزنة ، بشكل غامض ، الصورة الجديدة للاستبداد والشدة والضغط . ويتضاعف عندها الميل الفطري إلى الهرب والرفض والمعارضة ، وينصب على الوسط المدرسي ، ولكنه غالباً ما يقفز وقد ازداد قوة على الوسط العائلي نفسه الذي يعتبره بصورة غير عادلة ولاشعورية ، مسؤولاً بدوره عن عدم التكيف الذي أشارت إليه المدرسة .

كيف تستطيع الاسرة أن تتصرف وكذلك المعلم؟ إن كل شيء يضيع إذا استندت أحكامها إلى الظواهر الخارجية . فإذا غضبنا وعاملنا التلميذ بقسوة بسبب الخطيئة الموضوعية فإن التلميذ يغذي معارضة جديدة . ويزداد عدم توازن الأنا شيئاً فشيئاً ، ويترك المجال للاندفاعات البدائية التي تزداد مظاهرها عنفاً وسلبية . وسيجد في الضعف (الجسمي أو العقلي) للعقوبات العائلية سبباً جديداً للعدوان المتزايد . أما إذا كان الأمر على

العكس يقابل المعلمون والأسرة ، الفخر والثبات
بستار من اللامبالاة الباسمة ، ثم بعد مرور النسوبة ،
يبدو تفهم عاطفي ومقوي ، يسمح بالانتقال المتقدم من
المستوى العدائي إلى المستوى العاطفي .

وهذا لا يتم مباشرة . فمن العدوان الحقيقي ينتقل
التلميذ غالباً إلى عدوان مسرحي (إلى كوميديات)
تذكر إلى حد ما بالمظاهر الهستيرية ، ولها معنى
مباشر ، حتى اللحظة التي تستطيع فيها الأسرة ومعها
المعلمون ، بالصبر والتفسير والعطف ، أن يثيروا فيها
التحول الإيجابي الذي يمنح الشخصية توازناً متأرجحاً
نوعاً ما ولكنه سائر في طريق النجاح شيئاً فشيئاً .
ويجب ألا نتردد في القول إن مثل هذا الموقف التربوي
يتطلب سيطرة مطلقة على الذات ومراقبتها لدى
الأهل والمعلمين . وأنهم إذا كانوا يحملون في ذواتهم
« أنا » غير متطورة فإنهم لن يكونوا قادرين على ذلك .
إن دراسة الحالات ، وبالدرجة الأولى الدراسة
الموضوعية للحالة الشخصية ، ليست ضرورية بالنسبة
للمشرفات الاجتماعيات وللعاملين في حقل الخدمة
الاجتماعية فقط ، بل إن على الأهل والمعلمين أن

يتمكنوا من أن يدركوا في أنفسهم الصعوبات الممكنة
لتطور « الانا » وأن يعرفوا كيف يتوصلون بأنفسهم
إلى النضج العاطفي ، وإلى قوة « الانا » التي تسمح لهم
بحسن السيطرة على ذواتهم ، ليجدوا بشكل أفضل
التماس مع أطفالهم وتلاميذهم . ويجب ألا يلقوا بالا إلى
الأشخاص الذين لم يتطوروا بأنفسهم بعد تطوراً كاملاً ،
وهم يقولون : إنه لمن الطبيعي أن يثير الطفل غضب
أبيه فتلك هي علامة الحب الأبوي : إن هذا إلا
دليل الضعف وعدم النضج وتستطيع التربية العائلية
في هدوء مقصود بصورة منهجية أن تقوم على قواعد
جديدة : فحب السيطرة يبدو بوضوح وكأنه تناقض
جذري . والبحث عن الهروب المثير وشبه الفاسد ليس
في معظم الأحيان أكثر من رد فعل . إن العصبي الصغير
السعيد ، المتوافق مع وسط ضاحك ، متغير ، منفتح ،
سيكون أقل انسياقاً إلى مثل هذه الأنواع من السلوك .
ومن الطبيعي أن نجهد في نفس الوقت لتجنب تغذية
التخيل الانفعالي ، فهذا التخيل يكتفي تماماً مع
جول فيرن وسانت اكزوبيري كما يكتفي بالقصص
العاطفية السوداء . فلنمنع الأفلام والمطالعات المثيرة

ولنبعد الفتيات عن العاطفية الطوباوية الأسبوعية
المخصصة وكذلك عن الإثارات الصوفية . فإلى جانب
الروائع التي تفقده التوازن هناك روائع تدخل في
ميدان الجهد : المآثر ، الرحلات اكتشافات القطبين
أو خط الاستواء أو أعماق البحار . إن الاندماج في
الواقع لن يكون سهلاً إذا كان الواقع بارداً جداً .
واللعب حاجة مطلقة لدى العصبي : ومع كل ذلك
فإنها لمدرسة ممتازة تلك المدرسة التي ترغم الهروب
والتملص على مجابهة المسطرة والوقوف في وجه
الآخرين .

ولكن تفهم الطبع لا يعني ترك الحبل له على الغارب
ولا يقل الأذى المسبب عن تربية لينة أو مهمة عن
أذى يسببه موقف عبوس أو غاضب . فالضعف العائلي
يجعل الضغط المدرسي ، الذي لا يمكن تجنبه ، غير محتمل ،
والتلاميذ الذين يطرّدون بالتتالي من مدارس مختلفة
تعاقبوا عليها هم في معظم الأحيان عصبيون مدللون أو
مهملون ، يصبحون بذلك عاجزين عن تقبل المعرفة .
وإن مقاومتهم وسفاهتهم وقتالهم مع رفاقهم ومع
معاليهم ، كل ذلك يترجم عن رفضهم للتحول وتحمل

المساراة المدرسية إن غرورهم الذي كانت الأسرة ترضيه حتى الآن يبدو جلياً في هيئتهم المرتبة وفي احتقارهم لرفاقهم . معلمهم الذي لا يسعهم إلا أن يبادلوهم بالمثل . ولكنهم سرعان ما يبرزون ما هم جديرون به إذا أعجبهم الموضوع ، ثم لا يلبثون بالنسبة لما تبقى أن يسجنوا أنفسهم في لامبالاة مدعية مغرورة .

إن العمل التربوي يستلزم كالعمل العائلي تفهماً وانتباهاً وحزماً وعطفاً ، وفي الحالات التي زادت الرضوض والادواء الاجتماعية والعائلية خطورة ، نكون بحاجة إلى إعادة التربية . وتبين لنا أمثلة عديدة أن المعلمين الذين يسرون بمساعدة عالم النفس التربوي أو يهتدون بحديثهم الشخصي يتوصلون إلى نتيجة حسنة .

ولنلخص هنا إحدى المحاولات الإصلاحية (١) .
كانت الفتاة (أ) تزعج الصف بحركتها وتبدو

١ - نلخص هنا الآراء التي قدمها درغينان عالم النفس التربوي في :
دفاتر الطفلة غير المتكيفة . سودل ، الرقم ٢٣ ، الصفحة ٢٩ ،
وما يليها .

عاجزة عن ان تخط حرفاً أو تتعلم صوتاً . وهي طفلة ولدت قبل زواج أمها من أب آخر . أساءت الام معاملتها ، فوضعت في الميـاتم أولاً ثم انضمت إلى الاسرة الجديدة الدعية . الام متمركزة حول ذاتها ، حزت في نفسها هجران والد الطفلة لها ، فأخذت تصب على الطفلة كل الحقد الذي تعرضت له .

وكانت الفتاة تغار من اختها الصغرى المفضلة ، وكانت تقضم أظافرهما ، وتكثر من المطالبة والاحتجاج ، وتقطع الازهار وتخرب الالعب ، وكانت مصابة بالتبول اللاإرادي ، وبهوى الاساطير ، لياليها مضطربة تملؤها الاحلام المزعجة . وبعبارة أخرى ، إننا هنا أمام الحالة النموذجية المقابلة للعصبية . ويمكن لهذا التشخيص أن يثبت انحطاط إعادة التكيف وحدودها .

في أول امتحان نفسي طبق عليها كان عمرها الزمني ست سنوات وثمانية أشهر ، وكان عمرها العقلي خمس سنوات وأربعة أشهر . وقد تكفلت بها معلمتان متفهمتان لطيفتان بمساعدة عالم نفس استخدم معها عملية « فك الاسر » الفاعل بواسطة الرسم ، والمحادثات .

وتعلم العناصر تعلماً لاهياً تابعاً للظروف .
وقد اقتنعت الام أخيراً أنها هي الأخرى بحاجة إلى
إعادة تربية كابنتها تماماً ، وفي الامتحان الثاني الذي
جرى بعد سبعة أشهر بعد بدء إعادة التربية ، كان العمر
الزمني سبع سنوات وثلاثة أشهر والعمر العقلي ست
سنوات . وكانت الفتاة أقل كفواً و صفاءً ، ولكن
ما زال لديها عدم استقرار ، وما زال انتباهها
مشتتاً جداً وسريع التعب ، وذاكرتها البصرية قوية .
وقد ترددوا بين اختيار صف التحسين أو إبقائها في
المدرسة مع إعادة الصف التحضيري . ولحسن الحظ
بالنسبة لنا احتفظوا بها في المدرسة . التي تبدو لنا
أكثر ملاءمة في هذه الحالات ، وذلك عندما يستطيع
المعلم أن يستلم هذه الحالة خيراً من صف التحسين . وبعد
سنة تأبرت الطفلة على تقدمها فكانت التاسعة بين اثنتين
وثلاثين طالبة في آذار وكانت الخامسة في نيسان ولكنها
ظلت ثائرة طائشة وكثيراً ما كانت تتعرض للعقوبات
في الصف .

إن العمل التربوي المحض يجب أن يحسب بدوره
حساباً للميول الأساسية . وتلك مهمة صعبة لانه يجب

أن نقدم الحساب والقواعد بشكل جذاب ، وهذا هو تعريف المناهج الفعالة وتلك هي نتائجها . إن العصبي المتوازن مع وسطه أو العصبي الذي أعيد توازنه يجد في هذه المناهج ما يربطه بالواجبات المدرسية ، فهي تجدد فرص الاهتمام وتنفتح على الواقع الحبيب إلى قلب هذا الانبساطي . وتتيح له الاختلاط بالآخرين حتى ضمن العمل المدرسي ، وهي بصورة خاصة تمنحه فرصة الظهور والتميز ، فيبرز ويعجب به الآخرون . إن الاخلاقي الذي لا يستطيع أن يكون نفسانياً هو وحده الذي يشعر بالضيق لاننا نطلب معونة ما هو نقص اخلاقي بدون شك ، ولكن ذكاء هذا التلميذ لا يمكن أن يوجه أبداً نحو موضوع ما لم يجذب هذا الموضوع حساسيته في بادئ الامر .

وهذا الالتحام هو ما تسمح به المناهج الفعالة التي تبدو في الحقيقة وكأنها وضعت من أجله . وفي الكلية يجدر بنا ألا نجرب أبداً الاعاجيب غير الممكنة ف نموذج هذا التلميذ لن يكون رياضياً لامعاً بسبب عدم قدرته على الانتباه المستمر وعجزه عن التجريد . ويجب أن نعلم إلى تشجيعه حتى يستطيع أن يتمثل

المنهج العلمي المتواضع للشعبة (ب) التي تناسبه وحدها.
فجفاف الرياضيات يحول بينه وبين الشعبتين (ج)
و (م) وعقم القواعد اليونانية يحول بينه وبين الشعبة
(أ) . ويجب أن نقدم له اللغة الفرنسية واللاتينية
والتاريخ والجغرافيا بصورة جذابة . والعمل في جماعات
وزمر يغير حتى هؤلاء «الصغار غير القابلين للإصلاح» .
وقد بين ذلك (ل . فرانسوا) وفيما يتعلق بتوجيه
هؤلاء التلاميذ في المستقبل ، سيجد ذكاؤهم ذو الاتجاه
التصوري غالباً ، طريقه في الوظائف الفنية أو في مهن
الفن ، إذا كانوا يتمتعون بمواهب يبدوية ، وتلك
حالات يكثر حدوثها .

هل يتطلب مثل هذا الجو أن تترك المدرسة الحبل
على الغارب . إن الحقيقة ليست في القسوة المنهجية ولا
في الحرية التامة . وليست التربية ولا التعليم موضوعاً
للنهج . إن القسوة تنقل الحساسية بأحوال متناوبة من
الخوف والانتقام تزعج بصورة شبه حتمية السلوك
المدرسي . وتصبح الحرية المطلقة تناقضاً أمام طبع
يحتاج دائماً إلى أن يكون مقوداً ومعتنى به . وكل
شيء يتعلق باللهجة وبالجو العام الذي تقدم فيه المعونات .

فإذا كانت قاسية ، منكدة او مشبطة فإنها تقود إلى الإخفاق ، أما إذا كانت يقظة ولكنها تبعث الثقة ، وفعالة ولكنها باسمة ، فإنها ستصبح غالباً متوافقة ومرغوبة . وفي الحقيقة فإن تربية هؤلاء الاطفال وتعليمهم يتطلبان من الاهل والمعلمين جهداً كبيراً من التضحية الشخصية ومن السيطرة على المصاعب الذاتية والنجاح هو الثمن .

٢ - الضعف الاجتماعي - العائلي

والمدرسي للعاطفي

إن العصبي الذي تساء معاملته في الحياة الاجتماعية ، العائلية أو في المدرسة يقاوم ويمتنع . أما العاطفي فينطوي بأسى ويكف عن المقاومة والعقدة النفسية التي تتسبب عن ذلك ليست قابلة للانفجار ولكنها مكبوتة . والسبب هو استمرار الانفعالات ، الذي يوجه الطفل أو المراهق دائماً نحو تأمل انفعالاته وتقريبها واستمرار الواحدة منها في الاخرى . وبما أن فعاليته وقدرته على الاستجابة ضعيفة فإنه سرعان ما يعترف بإخفاقه ، ويخفي في نفسه استياءه ومآسبه يعيدها ويحترها بأسى . ويتجه ضعفه نحو إهمال الواقع البغيض لينصرف إلى التأمل في ذاته داخل شعوره .

وبذلك ينتج عدم التكيف المدرسي عن هذا الوضع
الشبيه بالانفعامي .

إن المعرفة المدرسية البسيطة والإرغام البسيط على
تتبع الصفوف وإطاعة الجرس ، والتصرف مثل بقية
الناس ، كلها حالات مؤلمة للفق العاطفي ، حتى ولو لم
تظهر أنواع الصراع الجدية . حتى ولو كان الطموح
معتدلاً وعادياً . إن الحياة الاجتماعية غير مرغوبة
بالنسبة إليه . والحياة المدرسية تصدم بمظاهر مختلفة
هذا الشعور الخاص السريع التأذي إن لم نقل القلق^(١) .
والحياة في القسم الداخلي بصورة خاصة مؤلمة بالنسبة
له . ويحتفظ كل العاطفين بذكرات مؤلمة عن الحياة
الداخلية^(٢) . ويجب أن نتمتع بالجهل الذي نبذله

١ - كتب فرنسوا موريك يقول : « من الجائر أنك كنت أنت
أيضاً طفلاً صغيراً عرضة للهزء ، يشعر بأنه أقل قوة من الآخرين في
الباحة الملأى بالأصوات ؛ وبالمنازعات . قد تكون ارتجفت إذ انتابتك
فكرة استدعائك إلى السبورة من قبل معلم مستخف . يسمي لأن
يجعل في أعين تلاميذ الصف طفلاً أبله مضحكاً (محاضرة في اللقاء
العالمي) لجنيف سنة ١٩٥٣ . اليونسكو . الفيفارو ، ١١ أيلول
سنة ١٩٥٣ .

٢ - وكتب أيضاً يقول : « إذا كنت قادراً على أن تعود فتمر

لمساعدة التلاميذ على أن يستمتعوا بوجودهم بأن نخلق لهم الإطار المنسجم والواضح ، بالأشجار والشجيرات الخضر وأزهار الباحات ، وبالتزيينات والرسوم المعبرة والقوية للدهاليز وبعض الصالات ^(١) . ولا شك في أنه يوجد عدد من العاطفيين .

ولا شك في أنه يوجد عدد من العاطفيين الاقوياء فيزيولوجياً ونفسياً لا تكون فعاليتهم ضعيفة جداً ^(٢)

بكل طرق حياتك فستشعر بالدموع المحرقة على وجنتيك ، عندما كنت في أول حياتك كتمليذ داخلي تنظر إلى هب الغاز يرسم الظلال المتأرجعة على جدار المضجع (نفس المرجع) .

١ - تعليمات م برونو في ١٧ تشرين الثاني سنة ١٩٥١ : المضجع مكان الراحة واستجماع الأفكار يجب أن يكون للاستقبال . وغرفة الطعام هي مكان الاسترخاء والمتعة . الموائد المغطاة بالأغطية والنباتات الخضراء والأزهار . . . يا لها من إبداعات هامة بالنسبة للطباع الانفعالية وبصورة خاصة لصفار العاطفيين .

٢ - لا نكف عن التكرار بأن التصنيف ليس إلا مخططاً للوصف والدراسة ، ومن الواضح أنه لا تفصل سوى مسافة ضئيلة بين العاطفي ذي الصيغة ٦٤٦ ($E = 6, A = 4, S = 6$) وبين الجموح المتأمل من الصيغة ٦٦٦ . وكذا تفصل مسافة قصيرة بين هذا العاطفي ٦٤٦ وبين الحامل ٤٤٦ . والفرق قليل بين العاطفي ٨٢٨ والعصي ٨٢٤ . وهذا يعني أن من المهم أن نكرر ما سبق ذكره من

وهم لا يشيرون أي مشكلة ، إذا كانت الفعالية تفسد
الحد المتوسط للنموذج (E-A-S) أو الجموح
التأمل الذي بيننا سهولة تربيته العقلية . ولكننا
هنا أمام عاطفين صعبين من وجهتي النظر
العامة والمدرسية . وهؤلاء هم الذين تضاف الفعالية
الضعيفة لديهم إلى الانفعال المفرط والترجيع
البعيد الملحوظ . إن الحساسية الواسعة تولد في كل
لحظة مناسبات للانفعال أي لعدم التكيف والقطيعة .
إن الترجيع البعيد المحرك يضيف هذه الانفعالات إلى
انفعالات البارحة وقبل البارحة . وأخيراً إن القدرة
الضعيفة على العمل تمنع جهد التكيف مع الواقع وتحرم
« اهتزاز » الأنا الذي قد يكون ضرورياً لسيطرة
المجموع . ويجد التخلف والنوبات العاطفية الطريق
مفتوحاً . ولا يقف في وجه هذه المؤثرات سد الفعالية
الذي قد يقدم استجابات إيجابية « ولا عقبة الترجيع

أن المهم هو تحليل الفرد ، وليس البطاقة التي نلصقها عليه . وأنها
ليست أكثر من علامة احتياطية فظة ، تسهل الحديث دون أن تفسده
لأنها تضر دائماً أن التقدير الواضح لقيمة كل عنصر أمر ضروري ،
وأن هذا التقدير هو الذي يوجه التنبؤ والتربية العائلية والمدرسة .

القريب الذي يبدد القلق في رياح الحوادث . يدخل الاضطراب بعمق إلى الشعور وينضاف بصورة ديناميكية إلى العقد النفسية المكتسبة منذ الطفولة وإلى الاهتزازات في تاريخ الشعور وماضيه . وفي النهاية نجد أن عدم التكيف العام والمدرسي يتوضع في هياكل السلسلة . فاللافعالية تسبب بصورة إيجابية التخلف ، وهذا بدوره يحمي الاضطراب العاطفي العميق . وشعور الطفل بها يضخم بدوره اللافعالية ويولد له مواضيع عاطفية وتبريرية وتحيط دائرة من الغموض والعجز بالتلميذ وتسجنه في ماضيه وبصورة خاصة تثبته في المرحلة الأمية .

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الحلقة من الإخفاق الشخصي والفشل المدرسي ليست حتمية حق بالنسبة للطباع المذكورة ، إذا ما اتخذت التربية والتعليم عند شعورهما بالخطر الاحتياطات اللازمة . وقدخل الأولى ضمن اختصاص الطبيب والثانية ضمن نظام اجتماعي أسري وتعلق الثالثة بالوسط التربوي .

فمن وجهة النظر الأولى يجب أن نعرف أن عدم الكفاية العميقة للفعالية هي بصورة منتظمة نتيجة عجز

عذري وقد يكون هذا العجز من أصل جنسي يسبب تأرجح الميل الجنسي الذي يبدو حائراً بين المرحلة الصبغانية وبين مرحلة الرشد . ومن هنا ينتج في آن واحد التثبّت على الأم أو على الأب وبالتالي نشوء عواطف وانفعالات مبهمّة ورضوض ، مع شعور بالنقص تجاه الرفاق في الميدان المدرسي ، وميل الى الانعزال تجاه متطلبات التعليم . ولذا فإن أول ما يجب أن نتصدى له هو العجز الفيزيولوجي وهذا يبين أهمية الفحص الطبي .

ولكن يمكن التعرف على النكوص العاطفي وعدم التكيف المرتبط به ، بالمضايقات ذات الأصل الاجتماعي أو العائلي . ومن بين الجميع يشعر هؤلاء التلاميذ بها بصورة أعمق من غيرهم . فهم يتصرفون أحياناً بتمرد عنيف ذي صفة مشتتة ، وفي معظم ، الاحيان بالانعزال معتمّ يترجم برفض الجهد المدرسي مصحوباً إما بحالة معارضة أو بسلوك كئيب^(١) ، أو بكليهما معاً وهو

١ - قد يؤدي هذا الحزن لدى الاخفاق المدرسي ، إذا لم يوقفه الجو العائلي ، إلى أسوأ النتائج . وحوادث الانتحار لدى الأطفال كلها تقريباً نتيجة هذا الطبع عندما يصادف صفة الإخفاق المدرسي

الأغلب (١١) ؛ وليس من الضروري أن تكون الفوضى

مقترنا بالقسوة العائلية . ولن نعطي إلا مثالا مأخوذاً في الطبعة الأولى في كانون الثاني سنة ١٩٥٣ :

اكتشف السيد د. وزوجته عند عودتهما إلى المنزل أن ولدهما كلود، وهو في التاسعة عشرة من عمره ، قد انتحر بغاز الإضاءة . كان دفتر علاماته لثلاث السنة الأولى سيئاً ، وكان ينتسب إلى مدرسة مهنية . كان حساساً جداً وقد رأى شدة انفعال أهله بعلاماته السيئة فقرر الموت . وقد أعلن في رسالة كتبها لأهله أنه لم يشأ أن يكون شخصاً عديم النفع ففضل أن ينهي حياته . وتؤكد ملاحظات متعددة نفس النظرية ونلح من هنا شدة الانتباه الذي تتطلبه الحياة المدرسية والعائلية لهؤلاء الأطفال أو المراهقين .

١ - ذكرنا عدداً من الأمثلة حول هذا المعنى في كتابنا المذكور : « علم الطبائع لدى الأطفال والمراهقين » الصفحة ١٤٣ - ١٨٢ . والصفحة ٤٢٨ - ٤٣٢ ولندكر واحدة منها : كان « لوج » ضعيف البنية ، ولم يكن تقدمه كافياً ، كان يبدو منحرف المزاج ، خاضعاً ، كانت عشرته المدرسية سيئة . وكان يعتبر وكأنه تلميذ لا يرجى منه خير . لم يكن عنيفاً ولا مقاتلاً ولكن لا يمكن « القبض عليه » كما كان يقول معلوه . كان بارداً وعنيداً وسلياً ، يصفه سجله المدرسي بأنه تلميذ صعب وسيء وهو دائماً في آخر الصف وقد أسلم نفسه للعبادة الجنسية ولاعمال سيئة مختلفة . وقد فحصته المساعدة الاجتماعية ومركز التوجيه المهني ، وتوصلوا بالتدريج إلى أسباب هذا الموقف شبه الفاسد : وسط غير نظيف ، أم وأب مدمنان على الكحول . اختلاط عائلي كامل (سريران للأهل وخمسة أولاد) .

العائلية خطرة جداً فالمستوى الاقتصادي غير الكافي ، والفقر ، والتمرد أو حزن الأهل تجاه هذا الوضع تكفي أحياناً لتسبب الإخفاق للتلميذ . وكذلك فإن مجرد الشعور البسيط بعدم تقام الأهل أو ببرودهم يوحى له بالقنوط الكئيب الذي ينتقل به إلى المدرسة . وتستطيع أسباب أقل دراماتيكية أن تعدمه هذا النموذج من الأطفال . ولقد ذكرنا صعوبة تدخل «الآنا» في هذا الطبع إذا كانت الشروط العائلية لا تسهل من سيطرة «الآنا الأعلى» . وإذا كان الطفل في هذا النموذج محاطاً بالحماية والتدليل فإنه قد يظل مرتبطاً في هذه الميول العاطفية الحنونة ، الانثوية قليلاً لدى الذكور . وقد يتبنى سلوكاً مدرسياً ضعيفاً بدون طاقة ولا اندفاع . ولسنا هنا تجاه عقدة واضحة ومهدمة ولكن الموقف ضعيف ويأثس ومعرض للضياع . وتكثر

ربطه أظهر حساسية عميقة مرضوضة ، وكراهية واحتقاراً للأهل وعواطف منقولة إلى المعلمين الذين لم يستطيعوا التعرف عليه وفهمه . وقد طبقت «إعادة التربية» بنجاح كامل (خلال سنوات ثلاث) في بيت خاص للأطفال . وباعتبار هذا التلميذ ذكياً فقد توصل إلى نتائج مدرسية جيدة . أن هذا التلميذ يعمل حالياً طالباً ميكانيكياً في البحرية .

هذه الحالات لدى نصف الانفعاليين وضعاف الفعالية وذوي الترجيع البعيد المعتدل من الصيغة ٥٢٥ أو الصيغة ٦١٥ مثلاً .

والمدرسة بالذات عندما لا تشعر مسبقاً بضعف هذا الطبع فإنها تثير بدورها عدم التكيف العاطفي أو « التخلف » الذي ينجم عنه . وإليها ترجع المسؤولية الأخيرة فهي إما أن تنقذ كل شيء أو تكون سبباً في ضياعه .

والنموذج العاطفي E - n A - S هو أكثر النماذج حساسية بالنسبة لسوء المعاملة التربوية . فإذا كان الطفل العاطفي عرضة للسخرية أو الاذى أو انه كان يظن نفسه كذلك ، فإنه سرعان ما يتغير بصورة شبه تامة في الانعزال الصامت الذي تنتثر فيه التمردات الصامتة أو التعارضات التي لا يبين أصلها لأول وهلة . وعلى العكس من ذلك ، إذا كان المعلم متفهماً يشعر العاطفي الصغير بأنه يفهمه ، ويحبه ويساعده ففي وسعنا أن نتخيل أي فرح عميق ومقور يغمر آنذاك نفس هذا التلميذ الذي ضيعه البؤس وعدم الفهم وفوضى الأسرة والجو المدرسي بصورة عامة . يكثر

وجسود هؤلاء الاطفال بين التلاميذ الذين تتراوح
أعمارهم بين السادسة والثامنة والذين كانوا تبعاً
لتقرير (برودومو) ذوي ذكاء سليم حتى بداية ظهور
الضعف العقلي . ولم يكونوا يهبطوا هذه الدرجات لو
أمكن تخمين عقدة الانعزال النفسية التي نسجتها في
نفوسهم الصعوبات المدرسية مضافة الى قسوة الحياة .
ولا شك في أنه من النافع أن يحيط جميع المعلمين علماً
بذلك سواء أكانوا يعلمون العمليات الأربع أو القواعد
اللاتينية أو الهندسة . ان فضولهم النفسي وكرمهم
قد وجدنا هنا أصل الكثير من الفشل والكثير من
الإنقاذ .

وما ذكرناه يصح قوله على العاطفين المفرطين ،
سواء أكانوا كذلك بسبب طبيعتهم أو انهم أصبحوا
كذلك بتأثير الظروف غير الملائمة ، وعندما يقل عدم
ملاءمة تلك الظروف أو عندما تصبح ملائمة ، فإن
الطبع يخفف من حدته ويضعف من ميله للانعزال
المحزن أو المعارض . وزيادة على ذلك فإنه لا يناقض
نفسه أبداً . ويكون المعلمون آنذاك تجاه معلمين صعبين
وحساسين مستعدين للفشل أو تثبيط الهمة أو الكبت .

وينبغي الانتباه الى كشف هذه الحالات والتأكد من أن كلمة حانية ونظرة بسيطة تكون كافية في أغلب الاحيان لإذابة العقدة التي كانت ستعمق . وإذا لم تكن المدرسة أو الكلية بقادرة على ذلك، فإنه يكون من واجب الأسرة . وللوسط العائلي قيمته ، لا لأنه يجب التساؤل فيه بدون تمييز ، وإنما لأنه يمكن التنبؤ بالصعوبة وإبرازها إلى حيز الوجود بفضل الصبر الدقيق حتى تنحل في تسليمة سليمة توصل الأشياء إلى قيمتها ، وتحمي من الانطواء المفرط وتزيد من الثقة بالنفس .

وفي وسط الطريق بين المقاومة والكتب نجد العاطفي شبه العصبي . وسنتكلم عن هذا الطبع بشكل مختصر ، ولن نفعل نفس الشيء بالنسبة لجميع الطباع نظراً لضيق المجال وسنقول بعض الكلمات عن ذلك الطبع الخليط ، الذي يكثر وجوده ويتوضع بين العصبي E-nA-S والعاطفي E-nA-S قريباً من أحدهما أو من الآخر . إن العاطفي شبه العصبي طفل ترجيعه البعيد حقيقي وإن يكن غير ملحوظ تماماً (العلامة ٦ مثلاً) وهو يخفف من الصعوبات المدرسية التي يعانيتها النموذج الاول أو النموذج الثاني ولكنه

بتخفيفها يجمعها معاً ، ويعطينا فكرة واضحة عن هذا
الطبع الملاحظة التي اتى بها أومبردان ورقاقه^(١) .
كان (...) من أذكى تلاميذ الصف ، وكانت
نتائجه في جميع الاختبارات ممتازة . كان سريعاً
ودقيقاً ، كان الرابع في الرياضيات وعلامته ١٠ على ٢٠ ،
والعشرين في اللاتينية من بين (٢١) طالباً وعلامته
١ على ٢٠ . وقد أشار اختبار رورشاخ الى حصار
للصفات بفضل عوامل عاطفية عميقة . كان في المدرسة
يهتم بكل ما هو جديد ، ولا يلقي بالاً الى المواضيع
المتكررة ، فكان ينسحب من الوسط المدرسي وينغمر
في أحلام مرضية منظمة . فكان يضع مخططات
(زورق . سيارة) ويلعب دور شرلوك هولمز . انها
حالة عامة في الارتفاع مشكوك فيها غريبة . كان
يبدو سيء التهذيب ، عندما يعارضه الآخرون ، خبيثاً ،
ولكنه سرعان ما ينفعل عندما يؤخذ بالعاطفة . وقد
اكتشف الملاحظ أن أصل ضعفه في اللاتينية يرجع الى

١ - أومبردان ، ن . سواريس . و . ن . كانيه : عدم التكيف
مدرسياً . هرمن . ١٩٣٦ . الجزء الثاني . صفحة ٢٢ - ٢٦ . أخذنا
هذه الملاحظة القيمة وكثفناها .

معارضة ضمنية وحية للأب . كان الأب قد أقام في
أديرة أخذ الطفل إليها . وكان أحد اخوته يستعد
ليكون مبشراً . وكانت اللاتينية بالنسبة لهذا الطفل
رمز هذه الرسالة الدينية التي يؤكد لها أبوه وأخوه ،
ولم يكن ليخفي نفوره منها . فكان يضع البنديكتين
والمبشرين واللاتينية في محفظة واحدة وكان يريد أن
يصبح طياراً . وفي الواقع ان الأب لم يكن متطلباً ،
وكان التمرد مثبتاً على متطلبات الأب ، ولكن الأب
كان هو المقصود .

ويبدو تعقيد الطبع بالنسبة للمستوى العصبى في الجاذبية
التي تثيرها الجدة ، والنفور الذي يسببه التكرار ،
وفي الارتفاع والرغبة الأكيدة في الهروب العاطفي .
وبالنسبة للمستوى العاطفي نرى الرغبة في السيطرة
والتعارض غير المتمير مع الأب . وتجمع الأحلام بين
المستويين (كما نجد لدى العاطفي) وتنظمها بقوة
مواضيع هرونية (لانطوائية) كما هي الحال لدى
العصبى .

ولا يكون العلاج المدرسي ممكناً إلا بتصفية عقدة
التعارض مع الأب . وهذا قد يكون سهلاً لدى هذا

الشخص نصف الانبساطي ذي الترجيع البعيد المعتدل .
كما تشهد على ذلك التفسيرات التي نحصل عليها بسهولة .

٣ - المنهاج التربوي والعائلي للفاعل الجموح

لا بد لنا أولاً من أن نتذكر أن التقاء الانفعالية ذات الترجيع القريب بالفعالية القوية لا يهيء هؤلاء التلاميذ ، كقاعدة عامة ، للذكاء النظري . وفي المدرسة الابتدائية تبدو هذه القدرة البسيطة .

ولنتذكر أن تلاميذ غايا^(١) الفعالين الجموحين كانوا يبدون استعداداً للمواد الانفعالية (القراءة والمحفوظات والبلاغة والجغرافيا والرسم) . وللمواد التي تتطلب فعالية مباشرة (الرسم ، العمل اليدوي) . كما أبدوا عدم استعداد للمواد النظرية (الهندسة والعلوم) . وهذه الفروق أكثر وضوحاً في المرحلة الثانوية . وقد امتحن غريجييه^(٢) (٣٧٠) تلميذاً في الصفوف النهائية . ووجد ان ١٣٪ من هؤلاء الانفعاليين الجامحين قد نجحوا في الرياضيات (المعدل ٢٧ ٪ ، و ٢٣٪ في الفلسفة بمعدل

١ - الكتاب المذكور : ص ١٥٢ .

٢ - الكتاب المذكور : ص ٩٣ .

٣٣ ٪) . ومن الواضح أن ذكاءهم لا يقل عن ذكاء الآخرين ولكنه موجه بالطبع نحو الشخص والوصفي والمباشر . ويجب الانتباه إلى ذلك أثناء توجيه هؤلاء التلاميذ . إن ذكاء هذا النموذج المتمتع بتوتر مرتفع يستطيع بدون شك أن يتلاءم مع الدراسات النظرية . ولكن يجدر بنا أن نتعقل فلا ننكر أن الانبساط الزائد لهذا الطبع وعبادته المطلقة للحاضر وللخطة ، وميله المترابط للعيني والمادة ، كلها تحدد حقل الذكاء وأنماطه . وهنا نكون تجاه ذكاء تخيلي أو على الأغلب تقني . ويبعد أسلوب الذكاء ثانية وكأنه نتيجة متفقة لتوفره الخاص وللعناصر البنائية في الطبع . ويكون الاختيار المناسب لمواد الدراسة شرطاً للنجاح المدرسي لا يسبب الاستعدادات العملية وإنما لأنه يؤمن للشخصية الرضى والالتحام بالعمل ، ومن ذلك ينشأ استقرار عظام ممتاز . وقد أشرنا فيما سبق إلى مميزات التوجيه الفني لهذا الطبع .

وإذا ما توجب على الفاعل الجموح أن يبقى في نطاق التعليم النظري فإن نجاحه يتوقف إلى حد ما على الخير المخصص للدارسين المشخصة . وقد أقاموا أحياناً دراسة

لأساليب النموذج اللاهني اللعوب ، وهي ، بصورة عامة ، تعطي بالنسبة لأكثر من تلميذ قوي إحساساً بضياح الوقت وعدم كفاية ما هو جدي . ولكن الصف لا يضم تلاميذاً سريعى التكيف أمثالهم فحسب وإنما قد يطلب كثيرون ، من السهل قيادتهم أو تركهم ، أن تسهل اهتماماتهم وأن تجدد .

ومن أجلهم تكون ناجعة المناهج التي تستخدم اللعب والمسابقات (الأسئلة ضمن زمر ، مسابقة في الإعراب اللاتيني مع الحذف ، العوائق ، أو السحب من الماء) حيث يرضى بسهولة الميل الرياضي للفعالين الجموحين كما يرتوي الميل الى اللعب لدى العصبيين والأحاجي ، جمل لاتينية صعبة ، يؤلفها فريق بإشراف المعلم وتطرح على الفريق المقابل ، استخدام اللاتينية في الكلام ، نصوص أو قطع ترجمة لاتينية مأخوذة لا من نصوص مجردة مثل النتائج والآثار السعيدة للفلسفة أو واجبات رجال الدولة ، في الصف الخامس .. وإنما مستمدة من قصص حية كأساطير فيدر ، حيث يلتقي جميع الاطفال فرحين بحيوانات لافونتين ، كما يشير الى ذلك كل المعلمين ، او تتبع ترجمة نص في الوثائق أو في نصوص أخرى تكمله

الخ...^(١) وتناسب التمارين المشخصة في الرياضيات ذوي الترجيع القريب ، وخاصة الانفعاليين منهم ، وبالتالي فهي تناسب الفعال الجموح . تبدأ في الصف السادس الدراسة المباشرة والأولية للحجوم ثم للسطح منظوراً إليه على أنه سطح جامد مشخص الخ... أو دراسة المضلعات أو السطوح عن طريق تمارين الطي والقص ، والتحقيق بواسطة الميزان.. وتحديد الحجم النوعي بواسطة وزن الشيء مضاعفاً . وفي صفوف الخامس والرابع حيث تتم بصورة مبدئية التهيئة للانتقال من الشخص إلى المجرد ، وتبدو الحاجة إلى التبرير المنطقي والتمييز بين الفرضيات والنتائج والوظيفة المنطقية في مجموعها ، يتفق الجميع على أن هناك ٣٠ ٪ من التلاميذ متمرّدون غير قادرين على القيام بمثل هذا الانتقال .

ولذلك فإنه من المرغوب فيه أن تستخدم ، في الرياضيات كما في اللاتينية ، الدعوة إلى الشخص وإلى إعادة الاكتشاف والتنقيب . وزيادة على ذلك فإن

١ - دفاتر تربوية للتعليم الثانوي : ١١ شباط سنة ١٩٥٢ .

تعليم التمارين المشخصة يحسد من السرعة المطلقة للفكر ،
التي بينت أبحاث سيرمان أن لا علاقة لها بتوتر الذكاء .
وإن هذا التسرع ليس أكثر من تعبير عن عدم الاستقرار
الانفعالي^(١) . ولن يكون في وسعنا أن نبقى اهتمام
التلميذ منفتحاً إلا إذا ربطنا الطفل بدون توقف بصفه
بأن نحث الاهتمام ونجده ونشخصه . إن المعرفة الجامدة
المغلقة أو التي تبدأ بقطعة مملة لا تجذبه . ولكن
المعرفة الفعالية ، المعرفة الممارسة ، إذا استطعنا أن
نقول ذلك ، هي التي تسيطر عليه .

وللأسرة دور هام لا بد من أن تقوم به لوقاية هذا
الطبع غير المستقر عاطفياً في العمل . وقد ذكرنا أن
فيما يتعلق بتوجيهه ، يجب أن يتم هذا التوجيه تحت
تأثير الارتباط الثلاثي بين ذكاء قليل الكفاية ، فيما يخص
الاستخدام اللفظي ، التصوري ، ومهارة يدوية
ملحوظة هامة . وأخيراً تذوق واضح للمهن الفعالة ،
إن لم نقل ذات المغامرات . ولكن يجب أن نعالج
بصورة مباشرة عدم الاستقرار الانفعالي ، فنتجنب

١ - انظر سيرمان : قدرات الإنسان . الترجمة الفرنسية ألكان
سنة ١٩٣٦ . الفصل العشرون .

المناسبات التي تعذب هذا التلميذ ونراقب الدوام المدرسي (فهذا التلميذ عرضة لإغراء الهروب من المدرسة على ما يرتبط به من حيل) وأن نسعى للتغلب عليها بلطف على الرغم من ضجيجها بواسطة عمل دائم، في حين أنه يود لو يسرع وأن نبحث عن الظروف والوسائط التي تهدئه^(١).

٤ - إصلاح الكسل الواضح والمنفتح

لدى الهلامي Amorphe

يقوم النموذجان الهلامي $nE - nA - P$ والحامل $nE - nA - S$ بتصرفات مدرسية متقاربة النتائج وهي: التخلف العام . وفي دراسات ر. غايا وجد أن هؤلاء الهلاميين يتوصفون بين صفاف التلاميذ مائة في المائة . وفي توزيع القدرات ليس للنموذج الهلامي أية قدرة حقيقية إلا في التربية البدنية أحياناً (وهذه نقطة هامة جداً خلافاً لما يبدو في الظاهر) ولا يملك الحاملون أية قدرة إلا في بعض الحالات الفردية الشاذة. وهم يبرزون

(١) يرتبط المزاج الحاد كما يقول المؤلفون بإفراط في الغدة الدرقية وكذلك فإن سرعة الاستجابات العصبية ترتبط كما هو واضح بدائرة عصبية ، غدية . ويمكن أن يرتأى التدخل الطبي في الحالات الصعبة.

عجزاً كلياً إلا في الرياضيات أحياناً وتلك أيضاً نقطة هامة .

وقد توصل غريحيه بنتيجة تجارب أجريت على عدد كبير من تلاميذ الصفوف النهائية في المرحلة الثانوية إلى أن الهلاميين والحاملين يتقاسمون النهاية الصفري . ولكن النموذجين مختلفان مع ذلك . ولكسلاهما وعدم اهتمامها أسباب مختلفة . وكذلك فإن تربيتها العائلية والمدرسية يجب أن تختلف تبعاً لذلك . الهلامي في الأسرة وفي المدرسة . — مع هذا النموذج من التخلف نكون أمام زمرة اللانفعالية، وزيادة على ذلك فإننا أمام ترجيع قريب . ومنها تبدو مرة أخرى ضرورة عدم إطلاق الأحكام العامة بصدد التأثيرات التي يتلقاها التلميذ . لا وجود « للتلميذ » وليس هناك إلا « تلاميذ » . إن هذا التلميذ مثلاً ضعيف الحساسية بالنسبة للانحطاط الاجتماعي ، الاقتصادي والعائلي . ضعيف الحساسية إذا كان يمتلك انفعالية ضعيفة وترجيحاً قريباً معدلاً (صيغة ٣٢٣) ومعدوم الحساسية إذا كانت الانفعالية والترجيح البعيد في أدنى حد (١٢٦) . إن المضايقات

من هذا النوع تنزلق على قوقعة مزدوجة . فإذا كان
الشعور بها ضعيفاً من الناحية العاطفية فإنها سرعان ما
تذوب في التجديدات السريعة للترجيع القريب . وإذا



الهامي



الحامل

كان هذا التلميذ معرضاً للجزء اجتماعياً أو عائلياً ، فإنه
يلجأ إلى الهرب . ويعتبر المدرسة مرفأً سهلاً آمناً أكثر
مما يعتبرها مجالاً للمقاومة والمعارضة ، ويندر أن يكون
الهامي معارضاً . إنه موافق بإفراط . وإذا كان
الوسط العائلي بحيث يمنع التوافق فإنه يثار لنفسه منه
في أمن المدرسة أو السكينة .

إن الحاجة إلى الانسجام النفسي تبدو في الهيئة

الفيزيولوجية وتعكسها وفي لغة المورفوسيكولوجيا يكون الهلامي منبسطاً بشكل تام . وتعارضه في هذه النقطة مع الحامل الذي يبدو في الشكلين التاليين هو تعارض شكلي . وكما أن كل شيء يتم كما لو كان الهلامي يعبر بوجهه الخالي من التجايف والرونق ، المسطح ، عن خلو استجاباته تجاه الوقائع والكائنات من المعنى . كذلك فإنه لا يملك التوتر النفسي الضروري لينعم على حياته بمشروع شخصي . إنه معلق بذاته ، بالآخرين ، بالأوضاع وهو لا يشكو من ذلك ، ولا تخطر على باله الشكوى . وهو يتوهم أنه يعيش حياة حقيقية .

ولا يناقضه نموه الفيزيولوجي - النفسي الخالي من المشاكل والقصص . إنه نمو مرتاح سعيد ، ولكنه يتجه بسرعة نحو التشحم . تستغرق لديه عادات النظافة بعض الوقت حتى تستقر ، وتتأخر كذلك الخطوات الأولى والكلمات الأولى . ويبدو ميل سلمي يؤكد به بحث مستمر عن ذراعي الأم . يصل الهلامي الى مرحلة البلوغ بدون قصص ، وتزيد قامته ووزنه زيادة سهلة مع رخاوة في اللحم الأبيض الرخص . ولا بد لنا من أن نرسم جدولاً عاماً يتنوع كما هي الحال من وجهة

النظر النفسية ، تبعاً لحديثنا عن الهلامي الحقيقي
(الصيغة ١١٢) أو عن هلامي شبه عصبي (صيغة
٣٢٣) أو (٤٢٣) أو أخيراً عن هلامي شبه دموي
(صيغة ٢٤٢ مثلاً) .

وسنكتفي بالإشارة إلى أن الهلامي الحقيقي يمثل
بشكل كامل النموذج الجسمي والنفسي الموصوف سابقاً
تحت اسم المفراوي والذي يتصف بنمو رخو مع عدد من
الحوادث وخاصة ما يتعلق منها بالعقبات . إن هذه
العلامات والصورة النفسية التي تمثلها تشير إلى الصفة
الملائمة لهذا الطبع : أنها الكسل وهي لدى الهلاميين
الحقيقيين أو شبه العصبيين كسل تام ، كلي . هؤلاء
الأطفال حالة مفضلة إنها الفراغ ، الأيدي الفارغة ،
والرأس الفارغة ، والأذرع المتأرجحة ، المقعد
والكرسي والمنضدة والسرير . هذا كل ما يلخص
طموحه^(١) . كسل يرافق غالباً وخاصة لدى شبه

(١) لنلخص الملامح الرئيسية لإحدى مشاهداتنا (انظر علم الطبائع
ص ٣٢٩) . « لاجي » شاب في الثامنة عشرة والنصف من عمره .
وسط تجاري صناعي . من الناحية الفيزيولوجية وامن ، لامبالي ،
يمارس مع ذلك الرياضة . وجهه كثيب ، مستدير ورخو . خال من
التعبير .

العصبيين بميل عظيم إلى الخضوع للمثيرات البسيطة
الناجمة عن الوسط . ويبرز الكسل بصورة أقل لدى
الهلاميين شبه الدمويين الذين هم أكثر فعالية (صيغة ٢٤٢) .
يؤدي الهلامي شبه الدموي واجباته بخضوع ولكن
بدون اندفاع للعمل المفروض إذا كانت السلطة العائلية
أو المدرسية قوية . لا اهتمام ولا بحث ولا قراءة ولا

الذكاء : لم يشأ أن يكمل دراسته بعد أن وصل إلى الصف الثاني .
المعادلة العقلية ١٠٩ وهو يحاكم بشكل صحيح ولكن فكره يستبعد
كل مجهود .

الطبع : رخو . يتعب قبل أن يبذل الجهد . وسرعان ما يترك العمل .
بحلم بالطيران وبالبوليس ولكنه يرى أنها تتضمن أشياء كثيرة ينبغي
تعلمها . في حين أنه كان بإمكانه أن يحصل على البكالوريا ويخلف أباه
في العمل .

اختبار رورشاخ : فقير جداً حق أنه لا يملك الذاتية الضرورية
لتأويل بقع الحبر . أناني . تأثر بزمرة من الوجوديين ذوي الشعور
المهمة وبنطال السائق القذر . أراد أن يترك الكلية لأنها لا تعني
بالنسبة له شيئاً ولأنه قد شبع منها .

التشخيص : هلامي شبه عصبي (صيغة ٣٢٢) نموذج من المراهق
الفاسد ، المعرض للكثير من أنواع الفساد التي يمكن أن تقيدتها وتحد
منها سلطة قوية وواضحة .

تقرب . إن درس البارحة يرمى في زوايا النسيان
عندما سيتعلم درس الغد . وهو يقف عند حد كونه
وسيلة الذاكرة التي لا تعمل إلا يوماً فيوماً . والهامي
شبه الدموي يغير العمل أو يؤجله إلى الغد إما بأن
يتراجع أو بأن يخفق تشاؤبه . ولا تؤدي الواجبات
المفروضة منذ ثمانية أيام أو خمسة أيام إلا في الساعة
الأخيرة . وهذا لا يمنع من الاستعانة بوظيفة زميل
أكثر دأباً أو بأب شقوق . ومع ذلك فإن هؤلاء
الهاميين شبه الدمويين لا يظهرون الكسل العام
للهامي الحقيقي وإنما يكون كسلهم غير متساوي .
فقد يحدث أن يبدووا اهتماماً بأكثر الأشياء أهمية
وأكثرها سهولة . ويجد فضولهم الحي باعتبارهم ذوي
ترجيع قريب ظرفياً ملائماً في اللغة الفرنسية
والجغرافيا واللغات الحية أحياناً . ولكن إذا اهتم
تلميذ ما بالرياضيات أو إذا كان يعرف القواعد اللاتينية
فإننا يجب ألا نصنفه في هذه الزمرة على وجه الإطلاق .
ليست المسألة مسألة عدم قدرة . فمن الواضح أنه
يوجد هلاميون غير أذكياء ولكنهم ليسوا في هذا
النموذج أكثر منهم في بقية النماذج . وإذا ما تساوت كل

الظروف فإن التخلف يرجع إلى عدم تحريك الطبع
للذكاء الذي يمكن أن يكون ذا قيمة ولكنه يبقى في طور
الكمون . ولكن كيف يمكن التغلب على هذا الكسل ؟
يجب أن ندرك أولاً أصله ومنشأه وأن نستبعد حالات
الإفراط في الحيوية أو التشحم الوراثي ، التي غالباً ما
نصادفها والتي هي من اختصاص الطبيب ^(١) .

يبدو هذا الأصل في التمييز القوي الذي أتى به
بيير جانييه بين القوة النفسية والتوتر النفسي ^(٢) . إن
القوة النفسية هي رأس المال الذي يمتلكه فكر ما .
والعمل هو ظاهرة ذات توتر مرتفع . أما الحلم
والاضطراب المحرك أو الحشوي فيمكن اعتبارها
ظواهر ذات توتر منخفض . وترتبط بمستوى عقلي

(١) قد يكون التدخل الطبي ضرورياً حق في حالات شق غير مطلقة
تماماً . فالهلامي سمبتاوي وهذا مما يعيد إلى اعتبار الأيغي والإفرازات
الـ .. وهذه قد تسمح بتخفيض الأيغي بواسطة نقص الإفرازات الـ ..
وبالزيادة المرتبطة بها للإفرازات الـ ..

(٢) ورد هذا التمييز في كتاب منسي لبير جانييه ، ونجد التعبير
بمجداً في المحاولة الجديدة في علم النفس لجورج ديماس . الفصل الحادي
عشر من الجزء الرابع : التوتر النفسي واهتزازاته . وهو مأخوذ عن
بيير جانييه .

منخفض جداً . إن هذا التمييز بين القوة والتوتر يفسر الفرق بين الهلامي وبين الخامل . يتصرف الهلامي بقوة وعلى أساس صحيح ، ويظهر ذلك باندفاعه نحو اللعب أو نحو الاختباء ، ولكن يبدو عاجزاً عن أن يرتفع بقوته إلى المستوى الضروري إذا ما وجد نفسه أمام درس في الرياضيات أو حتى أمام لعب منفرد . ليس النقص في الطاقة الجاهزة وإنما في المستوى المنخفض الذي فيه . فالغاية التربوية التي يجب تتبعها واضحة إذن وهي أن نفتش عن الوسائل اللازمة لرفع نقطة صرف الطاقة المهيأة الجاهزة . ويكون حذر ويقظة الأسرة والمعلم الشرط الأول الضروري ولكن غير الكافي . فالمعلم لا يترك الهلامي الصغير منزوياً في آخر الصف أو في ظل ركن من أركان الغرفة منتظراً بغبطة موعد انتهاء الدرس وبدء اللعب . والأسرة تسهر على الوظائف والدروس بوضوح دون أن تخشى أن تجر هذه اليقظة القاسية إذا اقتضى الأمر ذلك أو المتساهلة إذا أمكن ذلك إلى المعارضة والانزواء .

إن هذا الانتباه المزدوج يؤمن حركات وأفعالاً خارجية ولكنه يترك الطبع العميق بدون فعالية .

والمنهج التربوي شيء مختلف كل الاختلاف عن ذلك ،
فالمشكلة هي أن نعيد رفع نقطة التطبيق والاستعمال
للقوة الجاهزة المهيأة ، وأن نوسع نطاقها .
ولتحقيق ذلك أسلوبان : الأول هو الكشف اللفظي
وهو مفيد دائماً لنبين للفتى الهلامي بدءاً من الثانية
عشرة والرابعة عشرة نقاط ضعفه وأصلها ، وهذا
التنبيه ضروري ولكنه غير كافٍ . فالعلاج الحقيقي
هو في التكامل . ان هذه الضرورة واضحة . فهذا التلميذ
يتمتع بطاقة معينة ينفقها بصورة سطحية في التسلية
الجماعية . وكسله لا يمكن في رفض كل عمل وانما في
رفض العمل الذاتي المنفرد . ان نقص الفعالية الصحيحة
لدى هذا الطفل لا يسمح له بأن يلعب وحده ولا بأن
يعمل وحده . وفي مرحلة متوسطة بين اللعب الجماعي
وبين العمل الشخصي نستخدم مرحلة العمل الجماعي .
ونحن نملك أدلة قيمة على جدواه الأكيدة . ببدل
أخلاقي وعقلي معاً ، دفاتر صحيحة وبطاقات مرسومة
بشكل جيد وأبحاث منظمة ، تلك هي أعمال يريد
فيها الهلامي أن يأخذ مكانه كما يأخذه في اللعب^(١) .

١ - ملخص بحث ل . ل : فرنسوا مفتش عام . عرض فيه النتائج

وهنا يتعلم الطفل معنى الجهد ويذوق اشباكات لم يكن ليحلم بها . وهو ينقل شيئاً من ذلك الاكتشاف الى عمله الشخصي . ومن الطبيعي أن دوام هذا التصعيد ليس مؤكداً فان دفعة من كسل قد تعرضه للخطر . ويجب أن نلح حتى يكتسب التلميذ عادة التثقف والسيطرة على النفس . وفي كل مرة تصبح العودة الى المكان الطبيعي أسهل مما كانت في التحريك الاول . ولنقد من الفرصة ونشر الى أن مدرسي المرحلة الثانوية ينصحون بأسلوب البحث بصورة عامة لأن هذا الأسلوب يؤمن المشاركة الانفعالية للتلميذ في جميع مظاهر الدرس ويدخل الصفة الحقيقية للبحث والدراسة الجماعية الى هذه المشاركة (تعليمات م . برونو المدير العام : تاريخ ٦ تشرين الاول سنة ١٩٥٢ . انظر التعليم الثانوي ، طبعة

التي حصل عليها في صفه عندما كان مدرساً : لقد تبدل هذا الصبي لا من وجهة النظر العقلية وإنما من وجهة النظر الاخلاقية . إنه يعرف أن ما كرر على مسمعه غير صحيح : يا صغيري ، لست في الحقيقة أهلاً لأي شيء . في عمل الزمرة أخذ مكانه وقد شعر بحب الذات . لم يشأ أن يخيب ظن رفاقه . وأثبت لنفسه أنه قادر إذا ما أراد أو إذا تلقى التشجيع اللازم ، وأعين ، على أن يقوم بمثل ما يقوم به الآخرون . (البحث التربوي : آذار - نيسان سنة ١٩٣٧) .

S. E. V. P. E. N. سنة ١٩٥٤) .

وأخيراً بدون أن نكرر ما سبق أن أوصينا به
من أجل التربية العامة بهذا الطبع لنشر الى مدى
مساهمة الكشفية^(١) اذ انها لعب وعمل في آن واحد ،
في هذا التصعيد لمعنى الجهد . وللجهد من وجهة نظر
التعاون المدرسي نفس الاثر الحسن^(٢) .

٥ - علاج الكسل الواهن للنموذج الخامل Apathique

ليس الهلامي واهناً ، فحيثه بل وحماسه في اللعب
وعمله بالذات عندما يكون منجذباً اليه ، يثبته . اما
الخامل فهو على العكس واهن . فان مظهره
المورفولوجي العام وشكل وجهه بصورة خاصة يشير
الى ذلك كما يؤكد سلوكه بأكمله . ان كلا من الهلامي

١ - انظر كتاب : علم الطباع ، الفصل العاشر .

٢ - إن هذا الأثر الطيب مؤكد بالنسبة لجميع الطباع ولكنه أكد
بصورة خاصة لهذا الطبع الهلامي وللخامل . ومن أجلهم يصح القول :
إن الوسط الاجتماعي يترك أثره في كل لحظة على الفرد سواء ليضمن
بدايته أو ليدفع عنه انحرافات عمله أو مبالغاته أنانيته (تعليمات م .
برونو . في ٧ كانون الثاني سنة ١٩٥٤) .

والخامل كسول ولكن كسلها يختلف بصورة أساسية في أصله وطبيعته . ان كسل الخامل مسجل مدون في تاريخه وفي هيئته الفيزيولوجية . ويظن الاطباء المورفوسيكولوجيون أن فقر الطفل يرجع الى المزاج أو الى بعض الحوادث والمؤثرات في تاريخه الشخصي « حوادث جديدة ، موروثة أو شخصية أساءت معاملة أساس ضعيف المقاومة . انتقال تعيس للعرق . قرابة أبوية . نقص في التجديد أو فقر ، أمراض خطيرة في الطفولة الاولى ، تثبيت علاجي طويل الامد يزيد من طول جسم ضعيف ، وتربية مفرطة في القسوة وغير سليمة تشبط من الميل الى توسع وانبساط ضعيفين^(١) . »

ومهما يكن فالحاصل هو طفل صغير سخييف ضعيف المزاج ، بدون مقاومة . يحيل الزكام الخفيف التهاب قصبات والالم البسيط نوبة احتقان . يشكو فرط الحساسية والزكام والاكزيما والشرى ، عندما يكون صغيراً يميل الى الانغلاق على فقره ، والعيش بدون قوة

١ - في الكتاب المذكور صفحة ١٤١ وما يليها . ومع بعض الحذر في هذا الميدان الذي لم يكتمل اكتشافه ولم يبيّر غوره بعد .

وبدون اندفاع ، وبدون سطح . ويصح أن نقول عن هذا الطفل انه واهن بصورة أساسية .

ومن هنا نرى البرود في سلوكه المدرسي ، فالخامل الصغير لا يتمتع بسوى قدرة محدودة ، يسعى ترجيعه القريب الى توسيعها بقدر استطاعته . وهذا الجهد لا يقوده بعيداً ولكنه يمنح علامته هذه الشخصية التي تبني في الفراغ مبادئها وميلها الى النظام والمنهج . ولا شك في أن الضعف العام للطاقة يتفاوت باختلاف الافراد . فالخامل ذو الصيغة (٣٤٦) بعيد عن الخامل ذي الصيغة (١١٨) الذي قد يلتقي واياه . ان هذا النموذج الاخير من التلاميذ الذي تصل عنده الملامح الى نهاياتها القصوى هو الذي يفرض أصعب المشاكل التربوية والتعليمية وأشدّها وطأة .

وتساعدنا باحة اللعب على الكشف : فالخامل اما أن ينعزل فيها واما أن يتجول بين جماعات وألعاب دون ان ينغمر في واحدة منها . واذ يقرع الجرس يعود الى الصف مع اللامبالاة عينها . ولكن ما فائدة ذكاء يتركه الطبع بارداً ؟ ان هذا الطبع المجرد من الحساسية والفعالية لا يستطيع الا أن يجعل هذا الذكاء بعيداً

عن الاستعمال . ومع ذلك فعندما يكون الذكاء حاداً
بصورة ضمنية فانه يتوصل الى نتائج محددة في العلوم
شديدة التنظيم كالرياضيات مثلاً .

ان نظام الرياضيات وتسلسلها وقوتها الباردة تلي
ميله للمنهج الناجم عن ترجيع بعيد لا يستطيع هنا ،
وبصورة عامة ، الا أن ينكفيء على نفسه ويصبح آلياً :
« اجترار مبتذل وبارد ونمطي » ، تتدخل فيه العادات
أكثر مما تتدخل فيه المبادئ المنطقية » . ويتفق
ر. غايا . و ب. غريجييه حول هذه النقطة . ويلاحظ
غايا عند تلاميذه في المدرسة الابتدائية عدم القابلية
الكلية لدى الحامل ما عدا الرياضيات أحياناً
(ص ١٥٢) . ولم يجد ب. غريجييه موهبة في
الرياضيات إلا لدى ٥ ٪ من تلاميذه الأربعة الكبار
الحاملين (ص ١٣٦) . فهم أقرب إلى الشخص
وأقل شعوراً بالضياح لدى التماس معه . هم يجدون هنا
أغذية جاهزة ليس من الضروري اختراعها . وكذلك
فهم قادرون أحياناً على ترتيب قصته بوضوح مختصر .
وكذلك فإنهم يسكون الكتب والدفاتر والمحافظ
بترتيب مرموق . وكأنهم يجدون الانتقام الباهت في

هذه الأعمال التي لا تتطلب جهداً . وبصورة عامة فإنهم يشعرون بعجزهم الطبيعي . ويكف الخامل عن القيام بأي عمل تجاه كل ما يتطلب نوعاً من الطاقة ، وصراعاً وجهداً ، وباختصار ، تجاه كل شكل منها كان لهذه الفعالية التي تنقصه .

وقد قدّم م . اومبردان ملاحظة مدرسية جيدة عن هذا الطبع الشخص : (تلميذ E عمره اثنتا عشرة سنة وعشرة أشهر) كان الثاني في اختبار ترمان مع نسبة ذكائية ١١٩ . وفي اختبار ميللي كان الحادي عشر مع درجة ٧٩ . وفي اختبار السد كان يعمل ببطء (السرعة ٣٠) ولكنه كان ينظم عمله جيداً . وكان تركيزه متوسطاً (درجة ٤٥) وكانت ذاكرة الصور لديه ممتازة (درجة ٩٠) وفي الأعمال اليدوية كان يعيقه بطؤه ولكن لم يكن أخرقاً وكان ينظم عمله تنظيمًا جيداً .

كان يتردد كثيراً أثناء الفحص العيادي وأثناء اجراء الاختبارات .

وكان في تصرفه خجولاً متردداً كثير التدقيق يصحح غلطه . كان يحب بتقطيب جبينه ، ويهز

كتففيه ، وبحركات تعب .

(...) كان يبدأ إجاباته بـ «يجوز» ، أكثر أو أقل ، نعم . وغالباً ما كان لا يكمل إجاباته . حالة عامة لكلف . وقد بين اختبار رورشاخ نقصاً كاملاً في الثقة بالنفس . وكانت التأويلات الأكثر بساطة تعطى في لهجة استجواب ، لم يكن قادراً على الخلاص من الشعور بعدم الارتياح الذي يشعر به ، كان يتصرف وكأنه سجين عاجز عن الخروج من سجنه ، عاجزاً عن التصور بإمكان التحرر منه... وبصورة عامة إنه طفل واهن ، سريع التعب ، طائش ، كثير التدقيق ، مجرد من الثقة في النفس . ذكاؤه فوق الوسط . وناضج^(١) . ولكن بطأه في العمل غير عادي وهو سريع التعب .

ونستطيع أن نفهم مقدار استعداد هذا التلميذ للتخلف ما لم يتمتع بعناية خاصة من قبل أهله ومعلميه . والعلاج الفيزيولوجي ضروري في معظم الأحيان لمنح هذا الواهن شيئاً من القوة التي تنقصه^(٢) ، بأن نصلح

١ - ١ . اومبردان : التلاميذ غير المتكفين مدرسياً ، الجزء

الثاني : هرمان سنة ١٩٣٦ . صفحة ٢٩ - ٣١ ،

٢ - راجع فيما يتعلق بهذه النقطة وبكل المظاهر الطبية لعدم

هذا المعجز العميق غالباً . وعلامات القصور العذري
محتملة جداً .

ومن وجهة النظر النفسية والتربوية ، نرى أنه من
العبث اللجوء إلى العقاب وحق إلى الإرشاد والموعظة .
إذا استطاع المعلم أن يوجه جهوده نحو الانفعالية ذات
الترجيع القريب للعصبي ، وأن يضع العاطفي في طريقه
بالاعتماد على الحساسية ذات الترجيع البعيد وعلى جد
العاطفي وشعوره فإنه يستطيع أن يوسع من ميدان
الطاقة الجاهزة والمهياة لدى الهلامي وأن يسمو بها .
فالقوة هي التي تنقصه ، وعلينا أن نحيط علماً بهذا
الفراغ .

ولكن الخامل يحيا مع ذلك فهو ينشئ آليات
وعادات كثيرة ودائمة ومتينة بصورة خاصة . وهي
الحى الذي يسمح له بأن يعيش ، كما أنها في نفس الوقت
القيد الذي يقيد . ويبعدو خطرهما في شكلها شبه
الآلي ونصف الشعوري ، وهنا تشكل الطبيعة الثانية
التي تسمح للطبيعة الحقيقية بأن تختفي أكثر ، إذا ما

التكيف المدرسي البحث القيم للدكتور جلبرت روبان : الصعوبات
المدرسية P.U.F. مجموعة : بايديا Paideia

تركت لنفسها ، في نوع من الفتور والغياب . وعندها يذهب الطفل إلى المدرسة فيجلس ، يخرج كتبه ودفاتره ويكتب ويقرأ ويعاقب ويعود إلى البيت دون أن يكون حاضراً في كل هذه الأعمال . إن المهمة الأولى هي أن نتجنب بأي ثمن اختفاء الطالب خلف الشاشة الواقية للعادات ، إننا ننادي بضرورة اليقظة الدائمة من قبل أهل والمعلمين تجاه هذا التلميذ . إن على الواحد منها والآخر أن يتجه إليه ، ليحطم في عاداته أولاً أغلالها الآلية فيسموها بهدوء ويجعلها تلمح إمكانية التجدد والاختراع .

إن الهدف الأول والثاني يمكن التوصل إليها بواسطة تعليم وتربية تبعث الحياة في تصرفات التلميذ . ففي العائلة يتم هذا عن طريق حياة فعّالة ، تنفلت من العادات ، وتترك الطفل في مبادرات تكون مفروضة عليه في بادئ الأمر : فعالية رياضية معينة تنتقل بالتدريج من أنواع الرياضة الفردية والسباحة بصورة خاصة ، السير ، ركوب الدراجة ، التزلج إذا أمكن ذلك إلى أنواع الرياضة الجماعية المعتدلة . وينصح بالخيمات الكشفية لجميع نماذج التلاميذ لأن كل واحد منهم يجني منها لذة

وفائدة ويجد فيها ما يناسبه . وهي دواء ينصح به
للخمود الجسمي والنفسي للغامل . وهو يهتم بها بصورة
عامة . ويجد ترجيعه البعيد ما يتعلق به في القواعد
الكشفية ، بينما يجد فيها حسه الخلقى الذي يتصف بهذا
الترجيع البعيد ذاته ، وسيلة نافعة للتقدم والحيوية .
ولكن تصعيد الطبع والسمو به يكون أسهل في الصف
إذا استخدم المعلم المناهج الفعالة وإذا تمكن من معرفة
هذا الطبع بصورة خاصة . ويعرف المعلمون الذين جربوا
العمل في جماعات أن أفضل وسيلة لجذب هؤلاء الغاملين
غير القابلين للإصلاح والذين تكلم عنهم آنفاً .
فرنسوا والذين لا يتركون كسلهم هو هذا الانحراف
والميل ، ليس لأن هذا يمس حب الذات لدى التلميذ مهما
كان نوعه وإنما لأن هذا العمل الجماعي ينصب على
مواضيع مشخصة (أبحاث ، دراسة بيئية ، وضع
جرازات الخ ...) وهي تثير الانتباه الضعيف لهذا
الطبع وفضلاً عن ذلك فإن فكرة النظام والمنهج
التي يطبقها هذا الطبع عادة على أعمال سطحية (إمساك
المحفظة ، والدفاتر والكتب والأنظمة المختلفة) تجد
هنا سبلاً أكثر عمقاً إذا تم اكتسابها ضمن برنامج منظم .

إن هذا الدمج الفعّال وهذا التعمق النسبي لا يثير رغبة الحامل كما هو الحال لدى الفعّالين ، ولكنه يجد في ذلك إرضاء غائماً غير واضح ، وهو في سلّم هذا الطبع أكثر أنواع الرضى قوة ومتانة . وبكلمة واحدة ، بعد أن ندعم انتباه الحامل بالدعائم الخارجية التي يحتاج إليها ، وبعد أن نكون قد جررناه إلى ما وراء ذاته ، يبقى علينا أن نمنح شعوره وحبه للنظام المناسبات الحية والمشجعة ليطبق عليها ما اكتسبه .

وإذا كنا نستطيع أن نكسب بعض الطباع هذا الانتباه ، فهذا يدل على أننا نجد من بينهم عدداً من الأقوياء والمتوسطين ولو كان هؤلاء قلة . وإذا كان هذا الاكتساب ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه ، فلأنه يقيم هذا الانزلاق التدريجي الذي أشار إليه برودومو . إن ٣٠ ٪ من التلاميذ الذين أتوا المدرسة وهم قادرين أظهروا عجزاً بعد سنتين أو أربع سنوات أو ست سنوات . وذلك بسبب الحكم المزدوج الخاطيء للمدرسة وللإختبارات . إن هذا العارض مكون حتماً وفي جزء كبير من الطباع الانفعالية - اللافعّالية كما رأينا . ولكن يوجد فيما بينهم عدد من الهلاميين

اللامبالين ومن الخاملين الذين يتجهون إلى الانعزال
الجامد ، وإذا ما تركناهم لأنفسهم فإنهم لا يتقيدون
إلا بطريقتهم السطحية الضعيفة .

لم نجد في هذا الفصل ملاحظات تتعلق بالنماذج
الانفعالية الفاعلة ذات الترجيع البعيد (أو العاطفية)
وبالنماذج اللانفعالية الفاعلية ذات الترجيع القريب
(أو الدموية) ، وبالنماذج اللانفعالية الفعالة ذات
الترجيع البعيد (أو المفاوية) . وما ذلك إلا لأن
تربية هذه النماذج تحتاج إلى عدد من الاحتياطات جد
متواضعة بالنسبة لبقية الطباع . وإن الأطفال من ذوي
هذه الطباع لا يكونون أية مشكلة مدرسية جدية .
وتتفق كل الدراسات النفسية - الطباعية على تصنيفهم
بين الأقوياء أو بين المتوسطين . وقد أكدت دراسات
غريجية كما أكدت دراسات غايا بصورة مطلقة
ملاحظتنا حول هذا الموضوع . إن ذكاءهم يتمتع ،
بوضوح ، بتوتر متغير ، وكذلك نجاحهم . وعلى الأقل
فإن طبعهم يحرك قليلاً إذا لزم الأمر ، أو يحرك إلى
الحد الأقصى إمكانات ذكائهم . ولن نجد هنا ذكاء
كامناً ، إن الطبع يحققه ويجعله واقعياً في كل لحظة .

وتبين النتائج الحاصلة من دراسة هؤلاء التلاميذ ان
النجاح المدرسي والإخفاق المدرسي يتعلقان بالطبع ،
ولدى بعض الطباع الضعيفة ، يقعان تحت تأثير الوسط
أكثر مما يؤثر فيها الذكاء . وكذلك فإن من الحق أن
نقول : إن الكائن الحي وحدة متكاملة ، وأننا لا
نحرك ذكاه إلا بأن نحركه كله .

فهرست

صفحة

- الفصل الأول .- التخلف الحقيقي والتخلف المغلوط ٧
- ٢ - عدم الكفاية العقلية والروائز : التحليل الشخص ٧
- ٣ - مستويات الاخفاق ١٣
- ٩ - كفاية أو عدم كفاية الآليات الأولية .
- ٢ - تحريك الآليات : المهارات
- ٣ - الخطط ١٨
- ٤ - تحريك هذه الخطط
- الفصل الثاني .- التخلف المدرسي وأشكال الذكاء ٢٦
- ١ - تنوع أشكال الذكاء ٢٦
- الأشكال الثلاثة للذكاء ٢٧
- ٣ - دلائل ومعنى عدم كفاية الذكاء اللفظي التصوري ٣٤
- في المدرسة الابتدائية
- ٦ - في الصف السادس والخامس من المرحلة الثانوية ٤٦
- ٨ - في صفي الرابع والخامس من المرحلة الثانوية ٥١
- ٢ - التوتر غير الكافي والأشكال غير المتلائمة ٥٧
- ١ - الذكاء اللفظي التصوري المحض
- ٢ - شكل الذكاء الشخص أو التخيلي ٦٢

الفصل الثالث .- أشكال الذكاء وتحريكها لدى مختلف

٦٥

الطبائع

٦٩

١ - الذكاء لدى الانفعاليين

١ - الصورة النفسية لهذه الطبائع

٢ - علامات الذكاء ص ٧٥

٨٤

٢ - قدرات هذه النماذج من الذكاء وصعوباتها

١ - الانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع البعيد او الجموح

٢ - الانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع القريب او

النموذج الغضبي

٣ - اللانفعالي ، الالفعال ، ذو الترجيع البعيد او

٩٢

العاطفي

٤ - الانفعالي ، الالفعال ، ذو الترجيع القريب او

٩٨

العصبي

١٠٢

٣ - قدرات الذكاء وصعوباته لدى اللانفعاليين

١ - اللانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع البعيد او المفاروي

٢ - اللانفعالي ، الالفعال ، ذو الترجيع القريب او

١١٠

الهلامي

٣ - اللانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع القريب او

١١٢

الدموي

٤ - اللانفعالي ، الالفعال ، ذو الترجيع البعيد او

١١٦

الحامل

الفصل الرابع .- المصادر الاجتماعية والعائلية للتخلف ١٢٠

- ١ - الصعوبات المتفرعة عن التاريخ العائلي ١٢٢
- ٢ - الصعوبات ذات الاصل الاجتماعي الاقتصادي ١٢٨
- ٣ - الصعوبات الممكنة في السلوك العائلي الحاضر ١٣٣
- ٤ - الصعوبات الممكنة في تصرف المعلمين ١٤١

الفصل الخامس : ردود أفعال الطباع على المشبطات الخارجية

١٤٥

العلاجات

١٤٥

- ١ - الضعف الاجتماعي - العائلي والمدرسي للنموذج العصبي ١٤٩
- ٢ - » » » » » العاطفي ١٦١
- ٣ - المنهاج التربوي والعائلي للفاعل الجموح ١٧٤
- ٤ - إصلاح الكسل الواضح والمنفتح لدى الهلامي ١٧٩
- ٥ - علاج الكسل الواهن للنموذج الحامل ١٩٠

١٩٦٣/١٢/٧٩

André LE GALLE

LES INSUCCES SCOLAIRES

Texte traduit par
Younn El-AASSAR-IMAM

EDITIONS OUEIDAT

Beyrouth - Paris
1984

زحف علمها

- ١ - حوار الحضارات.
- ٢ - الميتولوجيا اليونانية.
- ٣ - مبادئ في العلاقات العامة.
- ٤ - الخلدونية.
- ٥ - سوسولوجيا الادب.
- ٦ - الاسواق الزراعية.
- ٧ - الجمالية الفوضوية.
- ٨ - تاريخ الفنون العسكرية.
- ٩ - الفكر الفرنسي المعاصر.
- ١٠ - الادب المفسر.
- ١١ - الإسلام.
- ١٢ - برغسون.
- ١٣ - سيكولوجيا الفن.
- ١٤ - تأملات ميتافيزيقية.
- ١٥ - في الدكتاتورية.
- ١٦ - العقد النفسية.
- ١٧ - دستوفسكي.
- ١٨ - نظرية العفو.
- ١٩ - الإنسان ذلك المعلوم.
- ٢٠ - سوسولوجيا الفن.
- ٢١ - السيمياء.
- ٢٢ - التخلف المدرسي.
- ٢٣ - علم الأديان الفكر الإسلامي.
- ٢٤ - مدخل إلى علم السياسة.
- ٢٥ - نقد المجتمع المعاصر.
- ٢٦ - روسو.
- ٢٧ - الأدب الرمزي.
- ٢٨ - طريقة الر.
- ٢٩ - مصير لبناء.
- ٣٠ - من ديكار.
- ٣١ - الإنطباعية.
- ٣٢ - تاريخ قرا.
- ٣٣ - باسكال.

